



**Instituto Superior de Ciências Educativas**

**Departamento de Ciências Sociais e Humanas**

# **Reforça-te**

**JOANA ESPERANÇA DIAS MATAMBA**

**Relatório Final para Obtenção do Grau de Mestre em Educação  
Social: Intervenção com Crianças e Jovens em Risco**

**Orientadora:** Professora Doutora Filipa Coelho, ISCE

**Odivelas**

**Novembro 2018**



**Instituto Superior de Ciências Educativas**

**Departamento de Ciências Sociais e Humanas**

# **Reforça-te**

**JOANA ESPERANÇA DIAS MATAMBA**

**Relatório Final para Obtenção do Grau de Mestre em Educação  
Social: Intervenção com Crianças e Jovens em Risco**

**Orientadora:** Professora Doutora Filipa Coelho, ISCE

**Odivelas**

**Novembro 2018**

“A educação é a arma mais poderosa que se pode usar para  
mudar o mundo”.

Nelson Mandela

## **Agradecimentos**

Concluir o Mestrado é um trajeto árduo, mas valorativo em termos pessoais e não poderia deixar de agradecer a quem esteve do meu lado, durante estes dois anos.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Dr.<sup>a</sup> Filipa Coelho, a professora responsável e que me deu uma enorme força para que pudesse terminar o meu mestrado.

Agradecer também, aos meus três filhos, pela paciência quando a mãe esteve mais ausente para fazer os trabalhos da Faculdade, à minha restante família, que mesmo em Angola, me apoiaram incansavelmente.

Agradeço também as minhas colegas Isabel Machadeiro, Fernanda Pereira e Maria Alice pela força que sempre me deram e que não me deixaram desistir, no meio de tantos obstáculos.

A todos os restantes professores do ISCE, que durante estes dois anos me transmitiram vastos conhecimentos.

À minha orientadora de estágio Dr.<sup>a</sup> Ana Marques e ao professor João Porfírio pela disponibilidade durante todo o percurso no estágio.

Ao Agrupamento de Escolas D. Dinis, por me terem recebido neste estágio. Por fim, à turma de PCA, com quem trabalhei no projeto, que foram muito especiais.

## Resumo

Com o alargamento da escolaridade obrigatória, com o maior número de horas que os alunos despendem neste contexto, a escola encontra-se a atravessar uma fase em que deve assumir um papel fundamental na promoção de competências pessoais e sociais nos seus alunos, prevenindo problemas de foro social. Surge assim a figura do educador social, que pode desempenhar um papel ativo e decisivo na alteração de comportamentos problemáticos e na promoção de atitudes mais positivas.

Neste âmbito, através de um estágio realizado no Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), que pertence ao agrupamento de Escola Básica D. Dinis, em Odivelas, foi possível colocar em prática um projeto que se pretendia que funcionasse como ferramenta fundamental para desenvolver competências socio-relacionais nos alunos, como fosse eficaz na divulgação do GAAF.

Dentro da escola, foi selecionada uma turma de Percurso Curricular Alternativo (PCA), constituída por dez jovens com idades de 14 e 15 anos, de ambos os sexos. Junto destes alunos, foi realizado um processo de diagnóstico que possibilitou que se identificasse um elevado desconhecimento em relação ao GAAF, bem como problemas comportamentais de ordem diversa, o que dificulta o processo de aprendizagem, bem como de ensino.

Após o processo de diagnóstico, e de devidamente identificadas as necessidades e objetivos norteadores, foi desenvolvido um projeto com intuitos claros de fomentar o conhecimento que os alunos e o contexto escolar têm em relação ao GAAF, bem como apoiar os alunos na construção de relações interpessoais mais positivas, promoção de noções de respeito e interajuda, bem como a redução de comportamentos problemáticos e de risco.

No projeto 'Reforça-te', implementado através da metodologia de investigação-ação, foi possível treinar as competências base, e tendo o projeto chegado ao final, a avaliação da sua eficácia mostrou-se positiva, havendo um aumento claro no conhecimento do trabalho do GAAF, uma maior vontade de aderir às propostas do gabinete, bem como um registo positivo por parte dos professores, em relação à alteração dos comportamentos dos seus alunos.

Palavras-chave: Escola; Crianças e Jovens em Risco; Competências Pessoais e Sociais; Educação Social; Projeto de Intervenção.

## **Abstract**

Considering our current environment, where school is mandatory until the age of 18, and with the greater amount of hours that students spend in the school grounds, the school is going through a phase in which it must assume as an institution, a fundamental role in promoting personal and social skills in its students, preventing social problems. The social educator might have a relevant role to play, since the professional can be a very active agent, in changing problematic behaviors and promoting more positive attitudes.

In this context, through a traineeship at the Student and Family Support Office (GAAF), which belongs to the D. Dinis Basic School group in Odivelas, it was possible to put into practice a project that was intended to function as a fundamental tool to develop socio-relational skills in students. Also, it would play a role in presenting the GAAF project to the school community.

Within the school, an Alternative Curricular Course (PCA) group was selected, consisting of ten students with ages of 14 and 15, of both sexes. Together with these students, a diagnostic process was carried out that made it possible to identify a high degree of misunderstanding in relation to GAAF, as well as behavioral problems of a different order, which hinders the learning process as well as teaching. After the diagnosis process, and with a clear identification of the needs and guiding objectives, a project was developed with clear intentions to foster the students' knowledge and the school context in relation to the GAAF, as well as to support the students in the construction of more positive interpersonal relations, promotion of notions of respect and interaction, as well as the reduction of problematic and risk behaviors. In the 'Reforça-te' project, implemented through the action-research methodology, it was possible to train the core competencies, and having the project come to an end, the evaluation of its effectiveness was positive, with a clear increase in knowledge of the work of the GAAF, a greater willingness to adhere to the cabinet proposals, as well as a positive register by the teachers, regarding the change in the behavior of their students.

**Keywords:** School; Children and Young People at Risk; Personal and Social Skills; Social Education; Intervention Project

## **Siglas**

CPCJ: Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

EB: Escola Básica

GAAF: Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

IAC: Instituto de Apoio à Criança

LPCJP: Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

PCA: Percurso Curricular Alternativo

PEA: Projeto Educativo do Agrupamento

## Índice

1.	Introdução .....	1
2.	Enquadramento Teórico .....	4
2.1.	Intervenção com Crianças e Jovens em Risco .....	4
2.2.	Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo .....	6
2.3.	O Papel da Educação Social no Contexto Escolar e a sua Importância.....	11
3.	Caraterização do Contexto Institucional.....	16
3.1.	História da Instituição .....	16
3.2.	Enquadramento Geográfico.....	17
3.3.	Agrupamento de Escolas Básica 2, 3 D. Dinis.....	19
3.4.	Escola.....	20
3.5.	Estrutura Orgânica .....	21
3.6.	Gabinete de Apoio ao Aluno e a Família .....	22
4.	Intervenção Socioeducativa .....	26
4.1.	Diagnóstico.....	26
5.	Fundamentação da Problemática .....	29
5.1.	Percurso Curricular Alternativo.....	29
5.2.	Insucesso Escolar.....	31
5.3.	Relações Interpessoais em Tríade-Aluno/Professor/Escola.....	32
5.4.	Competências Pessoais e Sociais no Contexto Escolar .....	35
6.	Projeto de Intervenção.....	36
6.1.	Pergunta de Partida.....	36
6.2.	Finalidade .....	36
7.	Avaliação dos Resultados da Intervenção.....	43
	Resultados dos professores e da equipa do GAAP:.....	47
8.	Discussão dos Resultados da Intervenção .....	50
9.	Reflexões Finais .....	54
10.	Referências Bibliográficas .....	57
	Apêndices .....	61
	Apêndice 1- Inquérito por questionário aos alunos da turma de PCA – Dados pessoais.....	62
	Apêndice 2 – Autorização dos encarregados de educação para a participação no projeto “Reforça-te .....	65
	Apêndice 3 – Atividade 1 - dinâmica de grupo .....	66
	Apêndice 4 – Segunda dinâmica de grupo .....	68



Apêndice 5- “Em conjunto vamos conseguir!” .....	70
Apêndice 6 – Tabelas para as vendas de bolos e responsáveis pelo dinheiro.....	71
Apêndice 7 – Dia da Culinária .....	72
Apêndice 8 – Inquérito final aos alunos – Avaliação.....	73
Apêndice 9 – Inquérito final para os professores e equipa do GAAF .....	75
Apêndice 10 - Atividade Final – Saída ao Parque Aventura Sniper .....	77

## **Índice de Figuras**

Figura 1. Localização do Concelho.....	17
Figura 2. Organograma da Instituição.....	21

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1. Atividades realizadas em estágio.....	39
Tabela 2. Cronograma das atividades.....	41

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 – Público Alvo.....	43
Gráfico 2 – Número de elementos que conhecem o GAAF.....	44
Gráfico 3 – Elementos que gostariam de participar nas atividades do GAAF.....	45
Gráfico 4 – A relação entre colegas.....	45
Gráfico 5 – Recomendação das atividades realizadas pelo GAAF.....	46
Gráfico 6 – Relação entre colegas após a implementação do projeto.....	47
Gráfico 7 – Avaliação dos professores.....	48
Gráfico 8 – Definição dos objetivos- Avaliação dos professores.....	49
Gráfico 9 – Alteração de comportamento durante o desenvolvimento do projeto.....	49

## **1. Introdução**

O presente Relatório insere-se no âmbito do Estágio Curricular do Mestrado em Educação Social na especialização da Intervenção com Crianças e Jovens em Risco no Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas.

O estágio decorreu no Agrupamento de Escolas de D. Dinis, em Odivelas, particularmente, no Gabinete de Apoio aos Alunos e Famílias (GAAF). O GAAF tem como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento harmonioso dos adolescentes e jovens nas suas diferentes dimensões: individual, familiar, escolar e social. O GAAF presta um serviço de apoio aos alunos e respetivas famílias, corpo docente e não docente e a toda a comunidade escolar, funcionando em estreita articulação com os serviços e instituições da comunidade envolvente.

O Gabinete tem diversas modalidades de intervenção, abrangendo abordagens individual e/ou em grupo, formal e/ou informal, com o objetivo último de estabelecer uma relação de proximidade empática com os alunos. O trabalho que desenvolve é concertado com os serviços de apoio especializado existentes nos Agrupamentos, investindo o gabinete também em criar parcerias com entidades e organismos externos de apoio.

Assim sendo, presta apoio direto aos alunos e às famílias, pretendendo sensibilizar os alunos e famílias para a importância da Escola na construção de um projeto de vida. O GAAF tem especial cuidado na articulação direta e permanente com professores e elementos da comunidade educativa.

As motivações que levaram à escolha do local de estágio relacionam-se com a vontade da estagiária de desenvolver os seus conhecimentos, aplicando-os à realidade prática. O contexto escolar é um verdadeiro desafio nos dias de hoje, e as dificuldades que os alunos enfrentam, e cujas repercussões a comunidade educativa tem, diariamente, de lidar, surge como um desafio potenciador de elevado desenvolvimento profissional. Assim sendo, pretendeu-se adquirir conhecimentos práticos, relacionados com a problemática da intervenção em contexto escolar, criação de projetos, práticas de investigação, implementação de estratégias de promoção de competências socio-relacionais, compreender a intervenção realizada por vários profissionais do trabalho social, mas principalmente para desenvolver a temática numa perspetiva de uma intervenção socioeducativa.

Considerando o profissional da área da educação social um mediador, que tem de empregar constantemente competências de gestão de relações interpessoais e intergrupais de forma criativa e construtiva, considera-se que a intervenção da estagiária seria relevante para potenciar o desenvolvimento quer do Gabinete, quer do contexto escolar em si. A esperança é a de deixar uma marca positiva na vida dos jovens alvo de intervenção, dotando-os de competências-chave fundamentais para o futuro.

Durante o estágio de cinco meses no GAAF, foi possível trabalhar com jovens de ambos os sexos, com idades de 14 e 15, bem como todo o seu contexto escolar envolvente.

Durante o período inicial, foi elaborado um Diagnóstico, recorrendo vários instrumentos informais, como observação participante e naturalista, participação em reuniões, discussões construtivas, entrevistas aos alunos e a docentes. Com base nestes resultados, e tendo por referencial teórico a premissa de Spence (1982), de que as crianças com dificuldades sociais e pessoais apresentam maiores dificuldades na gestão de críticas e conflito, em pedir ajuda, em relacionar-se adequadamente com os pares e em resistir à pressão dos mesmo, levou-se a cabo um projeto de intervenção.

Com base nesta informação, delineou-se a questão de partida: *De que forma a Educação Social através da intervenção socioeducativa num GAAF, contribui para o desenvolvimento das competências pessoais e sociais numa turma de PCA?*

O projeto de intervenção que utilizou como metodologia a Investigação-Ação, pois esta permite a ligação efetiva e eficiente entre a investigação e a sua aplicação em termos práticos no processo educativo e interventivo, teve como objetivos gerais a compreensão da importância do GAAF na escola e das relações sociais positivas. Por sua vez, pretendeu-se desenvolver, junto dos alunos, as competências pessoais e sociais que possibilitem fomentar relações interpessoais e grupais positivas.

Para a aplicação do projeto desenvolveram-se inúmeras atividades, que implicaram um papel ativo por parte dos alunos, inclusivamente, na preparação de alguns dos momentos. Quer na fase do diagnóstico, quer nas atividades, aplicaram-se vários instrumentos, como a observação direta e participante e questionários realizados aos jovens e docentes.

No que respeita à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em quatro partes.

A primeira, o enquadramento teórico, teve por objetivo esclarecer como é realizada e orientada a intervenção com crianças e jovens e risco, clarificar a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em risco, e o papel da Educação Social em contexto escolar.

Posteriormente, esclareceram-se os conceitos de Percurso Curricular Alternativo, Insucesso Escolar, Relações Interpessoais Professor/Aluno/Escola, clarificando ainda as noções de pedagogia e educação social.

A segunda parte reportou-se à caracterização do contexto institucional do agrupamento, clarificando aspetos da sua história, enquadramento geográfico, estrutura orgânica da escola, e por último, do GAAP.

Na terceira parte, dedicada à Intervenção Socioeducativa, apresentou-se o diagnóstico efetuado, a fundamentação da problemática, finalidades e objetivos do projeto, metodologia adotada, estratégias, recursos, destinatários, cronograma, atividades e avaliação.

Por último, foram apresentados os resultados, bem como as reflexões finais, onde se integrou uma avaliação global do estágio tendo em conta as expectativas, os processos de trabalho e o desempenho, assim como as implicações práticas relacionadas com as atividades desenvolvidas.

## **2. Enquadramento Teórico**

### **2.1. Intervenção com Crianças e Jovens em Risco**

A intervenção com crianças e jovens em perigo ocorre quando os pais ou representante legal da criança coloca em risco a sua segurança, saúde, formação educação ou desenvolvimento. Deve acrescentar-se que o “*risco*” possível de permitir uma intervenção será aquele que colocar em “*perigo*” o desenvolvimento bio-psico-social da criança (Carreira, 2004).

Com base nos modelos Bioecológico (Bronfenbrenner, 2005) e Transaccional, a intervenção tem de contemplar, necessariamente, não só a criança e os fatores biológicos, mas todos os fatores contextuais que influem diretamente na sua vida (Silva, 2004).

Assim sendo, os autores sugerem que uma intervenção eficaz tem de considerar os fatores de história biológica e pessoal que poderão potenciar que o individuo se torne uma vítima ou um causador de comportamentos inadequados. O segundo nível é de natureza relacional e engloba as relações próximas que o aluno estabelece com a família e grupo de pares. O terceiro nível envolve os contextos comunitários onde as relações sociais ocorrem, como a escola e a comunidade, sendo importante compreender e identificar que características podem constituir fatores de risco e fatores protetores. O quarto nível diz respeito aos fatores sociais mais globais, como as políticas sociais, os valores ou a cultura, que tem um papel importante para potenciar ou prevenir as situações de risco (Bronfenbrenner, 2005).

Embora existam outras teorias explicativas que permitem compreender estes fenómenos e isoladamente, nenhuma delas permite explicá-los e compreendê-los na sua totalidade, considera-se, assim, que a perspetiva bioecológica é a mais adequada para compreender a complexidade dos comportamentos e situações de perigo e risco (Veiga, Musitu, Pavlovic, & Linares, 2011).

A maioria dos jovens efetua a transição através da adolescência sem experimentar qualquer stress ou crise significativa, e/ou quaisquer problemas ou vulnerabilidades que são geridos por recursos familiares, matérias, sociais e suportes culturais. No entanto, para um determinado número de crianças e jovens estes apoios são limitados e obrigam respostas de intervenção precoce para garantir o seu bem-estar e segurança.

## **Fatores de risco e fatores de proteção**

Segundo Fonseca (2004), em algumas situações de risco os fatores precedentes podem ser de natureza biológica, como por exemplo défices neurológicos ou características temperamentais no domínio da hiperatividade ou do crime crónico e violento, enquanto que, noutras situações podem ser de origem social ou histórica, nomeadamente viver em meio desfavorecido ou em situação de guerra.

Os fatores de risco antecederem os comportamentos ou problemas e estão correlacionados com estes. A ideia é que suprimindo os fatores de risco, a probabilidade de ocorrerem os comportamentos torna-se menor.

Como nos traduz Fonseca (2004) associado ao conceito de risco, anda com alguma frequência, o conceito de vulnerabilidade. Este novo conceito traduz a suscetibilidade intrínseca ou psicossocial para o desenvolvimento problemático do indivíduo. Assim na medida que o indivíduo se confronta com um maior número de fatores de risco, maior será a ocorrência de problemas emocionais ou comportamentais.

Assim sendo, é importante estarmos conscientes que alguns indivíduos que se encontram em grande vulnerabilidade (biológica, psicológica ou social) conseguem alcançar níveis de desenvolvimento normais em diversas áreas.

O fator de proteção, aparece para reduzir o aparecimento de situações que colocam em perigo a vida de uma criança ou de um jovem.

De acordo com vários investigadores, o fenómeno de maus tratos não se pode analisar tendo em conta apenas fatores de risco, mas sim, incluindo fatores de proteção. Só assim é que será possível compreender como é o ciclo dos maus tratos é quebrado, isto é, como é que pais maltratados não se tornam maltrates dos seus filhos. Como exemplo disso são os casos de crianças abusadas que conseguem desenvolver algumas competências pessoais e sociais que lhes permitem uma adequada integração social e êxito pessoal (Azevedo e Maia, 2006).

Nestes fatores, a capacidade de resiliência é uma característica essencial para as crianças e jovens conseguirem adaptar-se às várias adversidades da vida. A resiliência é a capacidade de o indivíduo lidar com problemas, adaptar-se a mudanças e superar obstáculos. Os fatores de proteção e fatores de risco apresentam-se de forma diversa. Assim, podemos ter fatores relacionados com o indivíduo, com a família, com a religião, com a sociedade em geral e com a comunidade escolar.

O risco aparece associado à falta ou deficiente prevenção e intervenção precoce e não legitima a aplicação de Medidas de Promoção e Proteção. Pode apontar para um perigo potencial, mas não para um perigo efetivo. O perigo a manutenção do risco pode gerar perigo efetivo embora nem todas as situações de perigo efetivo sejam precedidas de risco. Apenas o perigo legitima a intervenção e aplicação de Medidas de Promoção e Proteção, em duas situações: intervenção programada e intervenção de emergência.

A intervenção junto de crianças e jovens em risco é, muitas vezes, implementada pelas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ), das quais se falará em maior detalhe em secções subsequentes, que são “instituições oficiais não judiciais com autonomia funcional que visam promover os direitos da criança/jovem e prevenir ou pôr termo a situações suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral” (art.º 12.º, n.º1, da Lei 147/99, de 1/9).

## **2.2. Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo**

No século XX, em que os olhares da sociedade se voltaram para a importância das crianças e dos jovens, Portugal destacou-se como um pioneiro, promulgando, em maio de 1911 a Lei de Proteção da Infância. Esta lei veio não só delinear um conjunto de regras para definir os direitos e regras destinados aos menores, como abriu caminho para a criação dos primeiros Tribunais de Menores no país.

Com o intuito de encontrar um sistema que cuidasse eficazmente dos direitos das crianças e jovens, foi proposta uma reforma da lei em 1962. No ano de 1991, são criadas as Comissões de Proteção de Menores (Decreto de Lei n.º 189/91), interligados ao Ministério da Justiça, e que contam com a colaboração de representantes dos tribunais, técnicos de serviço social, psicólogos, médicos e membros da autarquia e da comunidade (Canha, 2003, cit. *In* Ramos, 2008).

No ano de 1999, foram introduzidas duas leis que abririam caminho para a situação que temos atualmente: a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99 de 1 de setembro) e a Lei Tutelar Educativa (Lei n.º 166/99 de 14 de setembro). Com estas alterações, propõem-se a alteração do termo ‘menor’ para ‘criança e jovem’, tornando-se assim um conceito mais abrangente, bem como uma delimitação mais concreta de ‘situação de perigo’ (Cardoso, 2001). “*Situação de perigo*” passa então a dizer respeito a ocorrências variadas, desde: i) crianças vítimas de maus-tratos físicos e psicológicos; ii) abuso sexual; iii) crianças que são envolvidas em ambientes que

podem interferir gravemente no seu desenvolvimento (como prostituição, mendicidade, abandono escolar) (Ramos, 2008).

A 1 de Janeiro de 2001 as Comissões são reorganizadas passando a ser nomeadas como Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), tendo como base legal o Decreto de Lei n.º 147/99 - Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP).

A Lei aplica-se a todas as crianças até aos 18 anos exclusive, ou até aos 21 anos, desde que a intervenção protetiva se tenha iniciado antes dos 18 anos e a criança tenha pedido, antes desses 18 anos, que quer essa continuação, de qualquer nacionalidade ou origem, que estejam em Portugal, residentes ou não, aquando da vivenciada e noticiada situação de perigo [artigo 5º, alínea a), da LPCJT].

A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo contem as seguintes alterações:

- Lei n.º 26/2018, de 05/07
- Lei n.º 23/2017, de 23/05
- Lei n.º 142/2015, de 08/09
- Lei n.º 31/2003, de 22/08

Legitimidade da Intervenção Artigo 3.º

A intervenção para promoção dos direitos e proteção da criança e do jovem em perigo tem lugar quando os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto ponham em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, ou quando esse perigo resulte de ação ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem a que aqueles não se oponham de modo adequado a removê-lo.

Assim, esta lei entende que as crianças e jovens se encontram em perigo quando experimentam as seguintes situações (artigo 3.º, n.º 2, Lei n.º 174/99):

- a) Está abandonada ou vive entregue a si própria;
- b) Sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;
- c) Não recebe os cuidados ou a afeição adequada à sua idade e situação pessoal;
- d) Está aos cuidados de terceiros, durante período de tempo em que se observou o estabelecimento com estes de forte relação de vinculação e em simultâneo com o não exercício pelos pais das suas funções parentais;



- e) É obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;
- f) Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou seu equilíbrio emocional;
- g) Assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação;
- h) Tem nacionalidade estrangeira e está acolhida em instituição pública, cooperativa, social ou privada com acordo de cooperação com o Estado, sem autorização de residência em território nacional.

O direito à proteção exige-se quando uma criança se encontra em perigo pois a situação está desequilibrada e desajustada, pretendendo-se que o seu desenvolvimento físico, moral e psíquico ocorra de forma harmoniosa, num ambiente familiar afetivo, educativo e responsável, sem descontinuidades graves, de modo a tornar-se um cidadão de corpo inteiro e capaz de atingir o objetivo de qualquer ser humano.

Importante ainda referir que a intervenção para a promoção dos direitos e proteção da criança e do jovem em perigo obedece os seguintes princípios (artigo 4.º Lei n.174/99):

- a) Interesse superior da criança e do jovem - a intervenção deve atender prioritariamente aos interesses e direitos da criança e do jovem, sem prejuízo da consideração que for devida a outros interesses legítimos no âmbito da pluralidade dos interesses presentes no caso concreto;
- b) Privacidade - a promoção dos direitos e proteção da criança e do jovem deve ser efetuada no respeito pela intimidade, direito à imagem e reserva da sua vida privada;
- c) Intervenção precoce - a intervenção deve ser efetuada logo que a situação de perigo seja conhecida;
- d) Intervenção mínima – a intervenção deve ser exercida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação seja indispensável à efetiva promoção dos direitos e à proteção da criança e do jovem em perigo;
- e) Proporcionalidade e atualidade - a intervenção deve ser a necessária e a adequada à situação de perigo em que a criança ou o jovem se encontram no

- momento em que a decisão é tomada e só pode interferir na sua vida e na da sua família na medida do que for estritamente necessário a essa finalidade;
- f) Responsabilidade parental - a intervenção deve ser efetuada de modo que os pais assumam os seus deveres para com a criança e o jovem;
  - g) Prevalência da família - na promoção de direitos e na proteção da criança e do jovem deve ser dada prevalência às medidas que os integrem na sua família ou que promovam a sua adoção;
  - h) Obrigatoriedade da informação - a criança e o jovem, os pais, o representante legal ou a pessoa que tenha a sua guarda de facto têm direito a ser informados dos seus direitos, dos motivos que determinaram a intervenção e da forma como esta se processa;
  - i) Audição obrigatória e participação - a criança e o jovem, em separado ou na companhia dos pais ou de pessoa por si escolhida, bem como os pais, representante legal ou pessoa que tenha a sua guarda de facto, têm direito a ser ouvidos e a participar nos atos e na definição da medida de promoção dos direitos e de proteção;
  - j) Subsidiariedade - a intervenção deve ser efetuada sucessivamente pelas entidades com competência em matéria da infância e juventude, pelas comissões de proteção de crianças e jovens e, em última instância, pelos tribunais.

Importa ainda referir que os direitos da criança prevalecem sempre sobre os direitos dos pais, sendo a decisão sempre tomada em favor daquela, conforme o seu interesse e não contra os pais.

A promoção dos direitos e a proteção da criança e do jovem em perigo incumbe às entidades com competência em matéria de infância e juventude, às comissões de proteção de crianças e jovens (CPCJ) e aos tribunais (artigo 6.º).

As comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), são instituições oficiais, não judiciais, com autonomia funcional que visam promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, desenvolvimento ou educação. Para tal, as CPCJ aplicam medidas de promoção dos direitos e de proteção de acordo com princípios de intervenção definidos na lei, tarefa que exige uma elevada responsabilidade e que envolve processos de tomada de decisão muito complexa (artigo 12.º).

Assim sendo, as CPCJ estão dispersas geograficamente por todo o país, abrangendo a maioria dos conselhos de Portugal Continental e Ilhas. Os seus membros são representantes de diversas entidades com competências e interesse pelos problemas da infância e juventude e têm formação em diversas áreas, como Serviço Social, Psicologia, Saúde ou Direito (Maria, Margarida & Salomé, 2012).

A LPCJP constitui, assim, o princípio que legaliza e regulamenta a intervenção legal por parte de outros organismos que promovem a proteção de crianças e jovens (Carvalho, 2015).

Em 20 de Novembro de 1989, as Nações Unidas adotaram por unanimidade a Convenção Sobre os Direitos da Criança, documento que enuncia um amplo conjunto de direitos fundamentais de todas as crianças, bem como as respetivas disposições para que sejam aplicados. A convenção não é apenas uma declaração de princípios gerais: quando ratificada, representa um vínculo jurídico para os Estados que a ela aderem. Este tratado internacional foi ratificado pela quase totalidade dos Estados do mundo (192). Apenas dois países, os Estados Unidos da América e a Somália, ainda não ratificaram a Convenção sobre os Direitos da Criança. Portugal ratificou a Convenção em 21 de setembro de 1990 (UNICEF, 2011).

A Convenção sobre os Direitos da Criança apresentou muitos dos princípios da Carta da Nações Unidas, nomeadamente o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família e dos seus direitos iguais e inalienáveis, com base na ideia de liberdade e justiça, independentemente do sexo, cor ou religião.

Importa referir que esta Convenção assenta em quatro pilares fundamentais que estão relacionados com todos os outros direitos das crianças:

- A não discriminação, que significa que todas as crianças têm o direito de desenvolver todo o seu potencial – todas as crianças, em todas as circunstâncias, em qualquer momento, em qualquer parte do mundo;
- O interesse superior da criança deve ser uma consideração prioritária em todas as ações e decisões que lhe digam respeito;
- A sobrevivência e desenvolvimento sublinha a importância vital da garantia de acesso a serviços básicos e à igualdade de oportunidades para que as crianças possam desenvolver-se plenamente;
- A opinião da criança que significa que a voz das crianças deve ser ouvida e tida em conta em todos os assuntos que se relacionem com os seus direitos.

### **2.3. O Papel da Educação Social no Contexto Escolar e a sua Importância**

A Educação Social relaciona-se com a educação na sociedade, com a transmissão de valores educativos e culturais, que são próprios de uma comunidade, influência da sociedade no indivíduo e a influência política para a vida social ou formativa, a educação social como educação não formal, extraescolar e a formação social do indivíduo.

De acordo com Carvalho e Baptista (2004), a educação social situa-se na interseção entre a área de trabalho social e a área da educação. Tal como Cindy Vaz (2010) refere que “a pedagogia social é como um saber matricial de todas as áreas de intervenção social de carácter pedagógico, entre os quais, se insere a educação social”.

Por seu turno, Azevedo (2011) assume que a pedagogia social no campo das ciências da educação, surge como uma área privilegiada do conhecimento e da atuação sociopolítica para a realização do direito da humanidade e dignidade de cada ser humano.

Atualmente, a educação social é uma atuação recente em Portugal, embora a sua origem esteja associada à industrialização e aos problemas que dela decorreram, tal como os problemas de desigualdade social, que exigiram a necessidade de fornecimento de respostas mais inovadoras para os problemas sociais que iam surgindo na sociedade que se apresentava cada vez mais complexa (Azevedo & Correia, 2013).

O educador social, que pode ser considerado um profissional da educação e um trabalhador social, desenvolve funções junto de indivíduos e respetivas comunidades, particularmente em situações de risco. Promove uma educação não formal, o que indica que poderá também ser uma mais valia em contexto escolar, atuando ao nível da promoção de bem-estar, e prevenção de comportamentos de risco. De acordo com Baptista (2000), os educadores sociais podem dinamizar projetos, desempenhar um papel mediador entre escolas e famílias, e dinamizar atividades relevantes.

A escola, como local privilegiado no acolhimento de crianças e adolescentes provenientes de todos os estratos socioeconómicos, não deve recusar o desafio social e cultural que lhe é colocado (Mendes, 2012). Deve, assim, estabelecer parcerias com instituições sociais, como centros de saúde, autarquias, associações e instituições

culturais. Assim sendo, os educadores sociais podem, e devem tomar um papel ativo na edificação de projetos educativos, para benefício dos alunos e famílias.

Assim, o papel do educador social é desenvolver uma ação educadora no campo do trabalho social, com base neste pensamento, e incluindo os objetivos semelhantes das ciências sociais e das ciências da educação, no espaço da intervenção socioeducativa. Poder-se-á referir que a educação social inclui as perspetivas disciplinares e os projetos de intervenção, estabelecendo a relação entre o saber próprio da pedagogia e do trabalho social com os alunos.

### **Pedagogia Social e Educação Social na Intervenção Escolar**

É no âmbito da transformação paradigmática do campo educacional que se incluem as razões, as oportunidades e os desafios da Pedagogia Social, que corresponde a uma área educacional específica, com base no diálogo com outros saberes, e principalmente com os que estão relacionados com o campo da solidariedade social (Batista, 2014).

É a promoção das condições de justiça e coesão social, através da ação pedagógica, que se define a sua identidade disciplinar, transformando-a numa ciência fundamental num meio de exclusão e descontinuidade (Batista, 2008, 2014).

*Convém esclarecermos que os termos Pedagogia Social e Educação Social não são sinónimos. Pedagogia Social é uma disciplina científica; uma teoria que irá fornecer as ferramentas para a Educação Social, que é uma práxis (Almeida & Pires, 2016).*

A resposta para a questão 'o que é a pedagogia social'? não é simples, da mesma forma que esclarecer se é ou não uma ciência, quais os seus objetos de estudo e os seus métodos, constituem questões centrais na definição da Pedagogia Social (Lopez, 2006). Assim sendo, sugere-se que seja encarada com uma ciência em construção, devidamente enquadrada tendo em consideração um tempo-espaço específico (López, 2014).

De acordo com Quintana Cabanas (1994, *cit.* por Lopez, 2006), a pedagogia social é a ciência da educação social do indivíduo, realizada na família, na escola e noutros grupos sociais, ou seja, a preparação do indivíduo para a vida social e comunitária. Em termos de aplicação prática, tem vindo a ter a sua expressão profissional ao nível da animação sociocultural, educação de adultos, pedagogia laborar e educação especializada.

Por sua vez, Fermoso (1994, *cit.* por López, 2014), sugere que a pedagogia social consiste numa ciência prática e educativa, no âmbito não formal, que fundamenta, justifica e sugere normas mais adequadas para a prevenção, apoio e reinserção de quem está em situação de risco para uma socialização deficiente, ou em risco de que as suas necessidades básicas não sejam garantidas.

A Pedagogia Social como ciência acompanha critérios implícitos e paradigmas próprios das teorias e da metodologia das ciências. A Pedagogia Social identifica-se com o saber da ciência da educação, diferenciando-se da Sociologia, da Antropologia e da História da Educação. O grande objetivo da Pedagogia Social é intervir na realidade, como ciência normativa e comprometida com o fazer. Esta pedagogia apropria-se da análise de indivíduos e da sociedade desenvolvida por outras áreas, necessitando de outras ciências que se sustentem a ação (Machado, 2017).

As suas competências baseiam-se em atividades de prevenção, intervenção, socialização de crianças, jovens e adultos, eliminação de problemas sociais e de fenómenos sociais indiscutíveis na sociedade, o fortalecimento da educação socioeducativa positiva e as influências e criação de condições ótimas de vida. Historicamente, a pedagogia social é baseada na crença de que as circunstâncias sociais podem ser decisivamente influenciadas pela educação. Assim, a pedagogia social começou com os esforços para confrontar a angústia social pedagogicamente na teoria e na prática (Kennedy et al., 2011).

A Pedagogia Social é uma ciência social, dirigida á indivíduos e grupos e na qual centraliza nos problemas humanos sociais, e na qual podem ser tratados a partir de empenho educativo, é uma ciência do trabalho social a partir duma ciência educativa.

É de salientar que a Pedagogia Social ocorre na educação não-formal. A educação não-formal é caracterizada por um conjunto de ações e processos específicos que acontecem em espaços próprios, que tem como função a formação ou instrução de indivíduos sem a vinculação à obtenção de certificados próprios do sistema educativo formal, este regido e supervisionado pelas políticas educacionais oficiais. A conceituação de tais propostas e os fatores que suscitam seu florescimento são discutidas por vários autores, entre eles Ghanem e Trilla (2008) que explicam que a partir do século XIX, quando se expande o acesso à escola, o discurso pedagógico cada vez mais se limita a caracterizar educação como sinônimo de escolarização (Ghanem & Trilla, 2008).

A educação não formal é uma área que o senso comum e a média usualmente não tratam como educação, porque não são processos escolarizáveis. A educação não

formal designa um processo com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem que os indivíduos façam uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor (Gohn, 2016).

Importa referir que as práticas da educação não formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, por meio de organizações sociais, movimentos, programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades de inclusão social.

Contudo, deve-se reafirmar-se o papel da Pedagogia Social como uma disciplina educacional específica, em constante articulação com outros saberes, particularmente os que estão ligados à área da solidariedade social. A sua identidade disciplinar pode e deve ser solidificada com os eixos orientadores de promover condições de justiça e coesão social, através da ação pedagógica (Baptista, 2017). Tal como a autora sugere, numa realidade pautada pela desumanidade e exclusão, a Pedagogia Social é uma ciência de importância crucial nos dias de hoje.

Assim sendo a educação não formal difere da educação formal porque esta possui uma legislação nacional que normaliza critérios e procedimentos específicos. A educação não formal lida com outra lógica nas categorias espaço e tempo, pelo fato de não ter um currículo definido a priori, quanto a conteúdos, temas ou habilidades a serem trabalhadas.

A Educação Social encontra-se no centro onde as áreas do trabalho social e da área da educação se cruzam (Baptista, 2004). A ação do educador social é desempenhada no terreno do trabalho social, seguindo os mesmos objetivos quer das ciências sociais, quer das ciências da educação, num espaço de intervenção socioeducativa; culminando na relação entre o saber da pedagogia e do trabalho social (Mendes, 2012).

A educação social, ao ajudar a ser e a conviver com os outros, integra três âmbitos: animação sociocultural e/ou socioeducativa; educação permanente e de adultos/idosos e educação social especializada para pessoas ou grupos com problemáticas, dificuldades e conflitos sociais (Esteban, 1999; *cit.* por Martins, 2013).

Um dos autores que mais se destacou ao nível da pedagogia, o brasileiro Paulo Freire (1983, *cit.* Gohn, 2009), sugere que devem existir três fases distintas na construção do trabalho do educador social: a elaboração do diagnóstico do problema e as suas necessidades, a elaboração preliminar da proposta de trabalho e o desenvolvimento e complementação do processo de participação de um grupo ou toda a comunidade de um dado território, na implementação da proposta.

Em suma, enquanto a pedagogia social (PS) está mais diretamente ligada ao conhecimento e à teoria, a educação social surge como mais pragmática. Os conceitos tendem a confundir-se, embora designem dois níveis profissionais diferentes. Enquanto o educador social é reconhecido pelo seu exercício e desenvolvimento profissional, o pedagogo social é especializado na função socioeducativa (Martins, 2013). A diferença fundamental consiste na atuação/intervenção em contraposição com a reflexão mais teórica (Caride, 2005).

O Educador Social, em contexto escolar, pode, por exemplo, auxiliar a prevenir conflitos, a par da gestão efetiva destas mesmas situações de conflito, dando a oportunidade de explorar a ocorrência de forma positiva e construtiva, promovendo nos alunos competências de mediação, ou seja, competências de cidadania que sustentem o desenvolvimento de autoconceito e formas de relacionamento interpessoal positivas.

Tanto a pedagogia social como a educação social estão voltadas para todas as pessoas, independente de classe social, pois a condição de vulnerabilidade está presente em vários contextos e situações.



### **3. Caraterização do Contexto Institucional**

#### **3.1. História da Instituição**

O agrupamento de Escola Básica D. Dinis 2º, 3º Ciclos é uma escola pública, situa-se na Rua do Lobito-pombais na Freguesia de Odivelas, distrito de Lisboa. Construída em 1983, inicia o seu funcionamento entre 1983/1984. De acordo com a informação disponível *online* sobre o agrupamento (2017), têm como missão criar as condições indispensáveis para que os seus alunos possam adquirir conhecimentos académicos permitindo-lhes, também adquirir competências diversificadas que contribuam para uma cidadania ativa e responsável, estimulando a autoconfiança, a assertividade entre outros, peculiares na formação integral dos alunos.

A Instituição Escolar tem como objetivo final um real sucesso educativo apostando numa maior autonomia e flexibilidade, de acordo com perfis de alunos e professores, onde a operacionalização de estratégias é realizada de forma intencional e com práticas ajustadas, dando prioridade à avaliação formativa e continua, e diversificando os instrumentos de avaliação de forma a atingir um maior compromisso com alunos e encarregados de educação (Projeto Educativo 2017/2020).

Esta Instituição Escolar tem como intuito a concretização da visão, missão e valores, explanados a seguir.

**Visão:** Pretende-se que, numa lógica de ética de serviço público, se constitua como um espaço educativo atrativo para toda a comunidade escolar, levando a uma boa integração social dos alunos, indo de encontro às suas motivações.

**Missão:** O sucesso educativo, a realização pessoal e o exercício dos valores da cidadania dos alunos.

Garantir a inclusão, respeitando a identidade das várias culturas ou grupos sociais, ajustando a oferta formativa de acordo as necessidades dos alunos.

A adequação do currículo, de acordo com as dificuldades e perspetivas dos alunos, bem como a promoção de atividades não curriculares de encontro aos seus interesses, assegurando o direito à educação para todos e previne o insucesso escolar.

O incentivo de uma cultura de autoavaliação e de melhoria contínua. A articulação entre o Agrupamento e as forças envolventes (autarquia, empresas

e instituições de cariz educativo e cultural), assumindo estas um papel social de relevância na promoção do sucesso educativo e cidadania ativa.

**Valores:** Liderança proativa, solidariedade, cidadania, criatividade, inclusão e a ética.

Contudo, esta instituição tem, também, como plano de ação a promoção do sucesso educativo, autonomia e flexibilização, comportamentos assertivos, motivação e rigor na melhoria dos resultados académicos.

### 3.2. Enquadramento Geográfico

O Município de Odivelas está inserido na Área Metropolitana de Lisboa (AML) e faz fronteira a Sul com Lisboa, a Norte com Loures e a Oeste com Amadora e Sintra. Com 26,6 Km, o município de Odivelas apresenta uma elevada densidade populacional: 5.424hab/Km e é constituído por sete freguesias: Caneças, Famões, Odivelas, Olival Basto, Pontinha, Póvoa de Santo Adrião e Ramada.



*Figura 1 - Localização do Concelho de Odivelas*

A dinâmica do concelho é relevada pelo crescimento urbano registado nos últimos anos nas freguesias de Odivelas e Ramada e pela pressão de ocupação que ainda se faz sentir nos espaços expetantes.

Segundo o Diagnóstico Social do Concelho de Odivelas (2017), o nível socioeconómico da população é médio, embora exista um número significativo de famílias desestruturadas e carenciadas.

A elevação desta freguesia a sede de um novo concelho veio dar uma nova dinâmica à autarquia não só com a instalação de novos equipamentos como na resolução mais célere de muitos problemas inerentes à vida em sociedade, nomeadamente no que toca ao apoio às escolas.

As atividades económicas existentes são sobretudo o comércio e os serviços e nos últimos anos existiu um grande aumento de construção de médias e grandes superfícies comerciais. (Projeto Educativo, 2017).

Na população residente, há uma percentagem substancial que é natural de outras regiões ou países, ou descendentes delas. Salienta-se, inicialmente, um número crescente da população emigrando, oriunda dos PALOP. Atualmente, a diversidade dos países é enorme, como por exemplo Brasil, China, países de Leste, Índia, etc. A estas novas características demográficas têm-se aliado a crescente precariedade da economia e dos vínculos laborais.

Apesar das associações culturais e desportivas locais oferecem já um leque diversificado de atividades, as mesmas têm-se revelado ainda insuficientes para abarcarem/cativarem tão vasto leque sociocultural. A autarquia, tem evidenciado esforços para a construção de mais espaços vocacionados para a ocupação dos tempos livres dos jovens e através de uma agenda cultural de qualidade dirigida aos diferentes grupos etários.

Segundo o PORDATA (2011), a população residente analfabeta com 10 e mais anos, com última atualização a 26-06-2015, segundo os censos, como um total de 3.706 pessoas analfabetas.

O número de pessoas desempregadas, ao ano de 2011, segundo o PORDATA, é de 4.326.

A ação Social Escolar desenvolvida no concelho, traduz-se na implementação de apoios socioeducativos, que promovem a igualdade de oportunidades no acesso à escola e no combate às diversas formas de exclusão social e escolar, criando condições para a realização de aprendizagens significativas por parte de todos os alunos.

- **Auxílios Económicas** - Atribuição de um subsídio para a aquisição de livros e material escolar, destinado aos alunos carenciados que frequentem o 1º Ciclo do Ensino Básico;
- **Suplemento Alimentar**- Atribuição de um subsídio, para complemento alimentar diário, destinado aos alunos carenciados do Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino de Básico, da rede pública, do conselho, podendo vir a abranger, total ou parcialmente, todos os alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória;
- **Transportes Escolares** – Consiste na atribuição do passe escolar e/ou na oferta do serviço de transportes escolar, aos alunos que residem no concelho de Odivelas, que frequentam escolas do ensino básico, secundário e profissional, e que cumpram as normas emanadas pelo Ministério da Educação, o que respeita ao processo de matrícula e seu encaminhamento;
- **Tecnologias de Apoio** – Consiste na atribuição de apoio financeiro para alunos com necessidades educativas especiais (NEE) que frequentam as escolas básicas do

1º ciclo do concelho, destinado a compartilhar a aquisição de dispositivos facilitadores de aprendizagem;

- **Visitas de Estudo** – É atribuição de um apoio financeiro destinado aos alunos beneficiários do escalão 1 e 2 do abono de família que frequentam as escolas básicas de 1º ciclo do concelho, para comparticipação de visitas de estudo;
- **Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF)** – Traduz-se na comparticipação do custo da mensalidade paga pelas famílias, de acordo com a situação socioeconómica dos agregados familiares, para que as crianças que frequentam os estabelecimentos de educação pré-escolar, da rede pública possam frequentar as AAAF, que são atividades complementares às atividades educativas, e a funcionar em horários ajustados às necessidades das famílias (Boletim Municipal das Deliberações e Decisões).

### **3.3. Agrupamento de Escolas Básica 2, 3 D. Dinis**

O Agrupamento foi constituído no ano letivo 2004/2005 a 1 de janeiro localizado na cidade de Odivelas, possui uma população de baixo/médio poder económico, grande percentagem de imigrantes – 21 nacionalidades PALOP, América Latina (Brasil), Ásia e Leste Europeu.

Este agrupamento é constituído por três escolas: uma Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância Maria Lamas, uma Escola Básica do 1º Ciclo Rainha Santa e por último, a escola sede, Escola Básica do 2º e 3º Ciclos D. Dinis.

Este Agrupamento possui um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), que existe como referência na comunidade, respondendo às necessidades das famílias e dos alunos, melhorando continuamente a intervenção. Este espaço é direccionado à exteriorização de conflitos/afetos/emoções pessoais, relacionais, emocionais e familiares que garante a total confidencialidade a todo público envolvente.

De forma dar resposta às necessidades específicas dos alunos e da comunidade em que estão integrados, o Agrupamento oferece turmas de Percurso Curricular Alternativo (PCA). Dando grande valor à arte na formação do aluno, o Agrupamento oferece ainda a frequência do Ensino Articulado, em parceria com o Conservatório de Música D. Dinis, havendo no ano letivo 2016/2017 cinco turmas integradas nesta oferta formativa.

### **3.4. Escola**

A escola é um agente de socialização que desempenha um papel de grande relevo na formação individual das crianças e jovens assim como na sua preparação para o futuro. É na escola que as crianças passam a maior parte do tempo e dele resulta a transmissão de valores e de componentes educativas.

Ao longo dos tempos, são vários estudos que atestam que a participação da família na vida escolar dos filhos é de extrema importância e que esta influencia positivamente quer no desenvolvimento escolar dos filhos, quer o processo ensino-aprendizagem como a relação pais-filhos mas também, todos os demais envolvidos no processo educativo (Pacheco, 2016).

Young, Austin & Growe (2011), definiram envolvimento parental como uma qualquer atitude, comportamento ou presença em atividades que ocorram na escola ou com a escola, cujo intuito seja apoiar o desempenho académico ou comportamental dos filhos, no contexto escolar.

O envolvimento dos pais na escola com resultados positivos por parte dos seus filhos/alunos, que inclui o sucesso académico, a assiduidade, o bom comportamento, a redução de retenções e a baixa desistência escolar, são motivos suficientes para justificar o investimento nesta construção de cooperação entre todos os agentes educativos e pelas famílias, na esfera da educação escolar.

Desta forma, e para que as parcerias escola/pais seja sustentada por uma ligação mais afetiva, será preciso que a escola crie oportunidades de participação à família e à comunidade, permitindo sempre o seu envolvimento nas atividades realizadas. Desta forma cabe aos familiares mostrarem interesse e disponibilidade para estabelecer e manter, essa relação.

Quanto à escola em que foi realizado o estágio, esta é a sede do agrupamento, ficando próxima das outras escolas que o integram. Fica localizada no centro da cidade de Odivelas.

A escola é constituída por quatro blocos distintos (A, B, C e D), possuindo uma portaria junto ao portão principal, um portão secundário, balneários, dois campos de jogos e espaços livres descobertos.

A escola recebe maioritariamente a população das duas escolas do 1º ciclo do Agrupamento. Funciona em turno duplo, devido ao elevado número de alunos (Projeto Educativo 2017/2018).

Assim sendo, esta escola procura a Promoção de Hábitos de Cidadania, Promoção do Sucesso Educativo/Autonomia e Flexibilização e a Promoção de uma Liderança Democrática e Transformacional.

### 3.5. Estrutura Orgânica

O Organograma é a representação gráfica da estrutura hierárquica de uma organização, isto é, do desenho organizacional que, por sua vez, consiste na configuração global dos cargos e da relação entre funções, autoridade e subordinação no ambiente interno de uma organização. Segundo Chiavenato (2001, p.251), organograma é o gráfico que representa a estrutura formal da empresa. E, apesar de não revelar os relacionamentos informais, traduz de forma inequívoca a divisão do trabalho e as posições, seu agrupamento em unidades e a autoridades formal.

Segundo o organograma fornecido pela instituição, a estrutura orgânica é a seguinte:

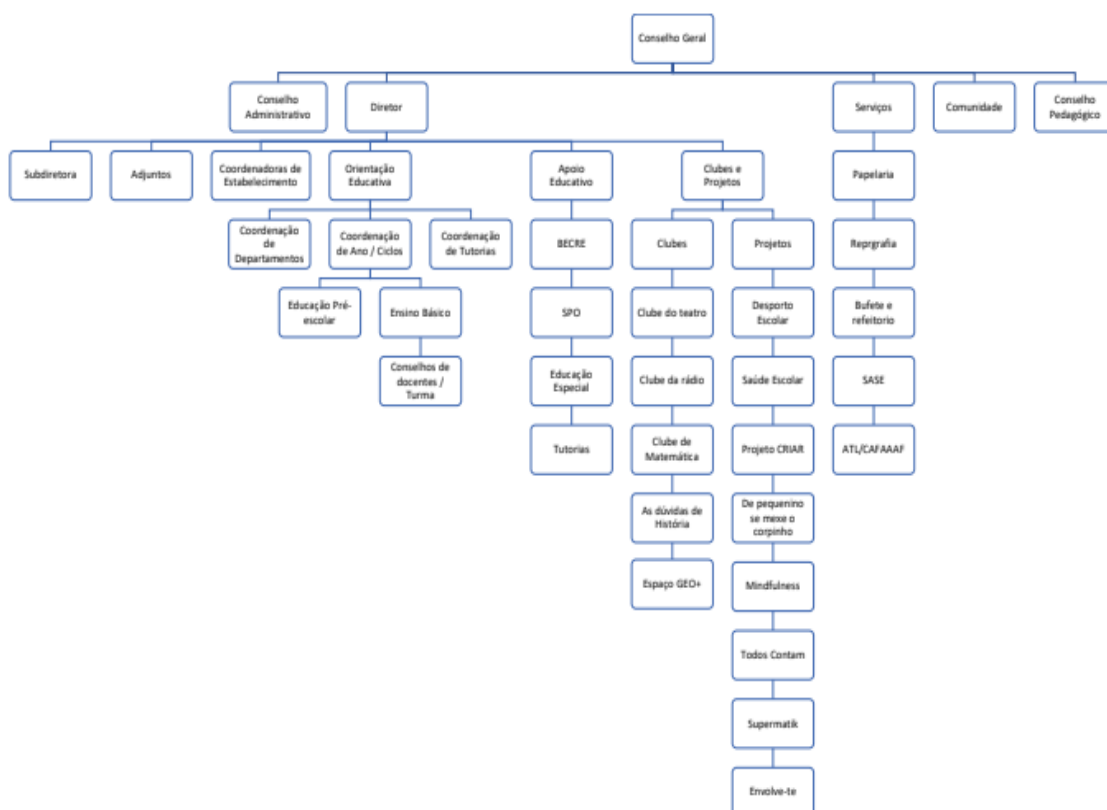


Figura 2 – Organograma da Instituição

O agrupamento de Escolas Básica 2,3 D. Dinis é administrado pelo Diretor, seguidamente está a Subdiretora, os Adjuntos, os Coordenadores de Estabelecimento e Orientação Educativa. A Orientação Educativa, divide-se em três setores, a Coordenação de Departamentos, a Coordenação de Ano/Ciclos e a Coordenação de Tutorias. A Coordenação de Ano/ Ciclos trata da Educação Pré-escolar e do Ensino Básico e neste existem os Conselhos/Turma.

### **3.6. Gabinete de Apoio ao Aluno e a Família**

O Gabinete de Apoio ao Aluno e Família (GAAF) é um instrumento de Mediação Escolar e foi constituído através de um protocolo de cooperação entre o Agrupamento de Escolas D. Dinis e o Instituto de Apoio à Criança (IAC)

O IAC, através do seu sector SOS Criança /Mediação Escolar, faz a supervisão, acompanhamento e avaliação das atividades do GAAF.

O Projeto GAAF abarca, a sensibilização, diagnóstico, encaminhamento e acompanhamento das crianças, adolescentes e jovens com percursos sociais e psicopedagógicos de risco e a sensibilização, acompanhamento e formação dos docentes e pessoal não docente.

Nesta Escola o Gabinete de Apoio ao Aluno e a Família tem como objetivos gerais:

- Promover condições psicopedagógicas que contribuam para a consolidação do sucesso escolar das crianças / jovens;
- Diminuir e prevenir situações de risco;
- Promover a inter-relação entre os diversos intervenientes família/escola/comunidade como agentes participantes no processo de desenvolvimento sócio- educativo.

Já ao nível dos objetivos específicos, o agrupamento pretende:

- Promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais do aluno(a);
- Contribuir para a reflexão e concretização do projeto de vida do aluno(a);
- Prevenir situações de abandono escolar;

- Prevenir situações de absentismo escolar;
- Prevenir situações de violência escolar;
- Prevenir situações que coloquem em causa a integridade física e emocional do aluno (a);
- Prevenir situações de consumo de substâncias psicoativas;
- Promover o envolvimento parental no percurso escola do aluno(a);
- Promover iniciativas para fomentar a relação entre os agentes da comunidade escolar;
- Fomentar o trabalho articulado entre serviços da comunidade escolar.

A metodologia do GAAF consiste numa abordagem e acompanhamento à criança/jovem e à família, que são realizados em contexto informal ou formal, estabelecendo uma relação de confiança e empatia com a mesma. Por sua vez, pretende uma articulação direta e permanente com os docentes e elementos da comunidade educativa.

O GAAF estabelece também parceria com entidades e organismos externos de apoio e é constituído por uma equipa multidisciplinar (professora, psicóloga, assistentes sociais) que permite o aumento das redes profissionais, mantendo um contacto próximo com profissionais de diversas áreas, assim como a procura de contactos e apoios sociais de modo a redireccionar os casos que possam exceder a sua capacidade de intervenção.

Na Escola D. Dinis, a sinalização é feita sempre que o aluno/família necessitam da intervenção do GAAF. Situações em que os alunos estejam a faltar em demasia e não só, para ser este serviço a fazer os contactos posteriores e eventualmente sinalizar à CPCJ Com a ficha de sinalização devidamente preenchida e fundamentada.

O Gabinete de Apoio ao aluno e à Família utiliza uma metodologia de abordagem individual, apoiada num clima de confiança entre técnico e aluno, e numa articulação de trabalhos entre os diferentes serviços de apoio da escola e parceiros da comunidade.

As modalidades de intervenções com o aluno, a família, a escola e a comunidade são as seguintes:

#### **a) Intervenção com o aluno**

- Acompanhamento individualizado;



- Acompanhamento em grupo;
- Acompanhamento nos recreios;
- Atendimento ao aluno;
- Encaminhamento.

**b) Intervenção com a Família**

- Atendimento ao encarregado de educação/família;
- Encaminhamento para outras unidades;
- Visitas domiciliárias.

**c) Intervenção ao nível da escola**

- Trabalhos com os diretores de turma e professores;
- Reuniões com delegados e subdelegados de turma;
- Trabalho articulado com serviços internos;
- Reuniões de equipa técnica e coordenação.

**d) Intervenção ao nível da comunidade**

- Reuniões em redes de apoio existente na comunidade;
- Trabalho em parceria co os recursos da comunidade.

Para Silva (2010), a mediação é uma estratégia formativa e preventiva, não apenas uma estratégia de gestão e resolução de conflitos. Esta é um processo cooperativo de gestão de conflitos, estruturado, voluntário e confidencial, onde a figura do mediador (aluno, professor e/ou outro adulto pertencente á comunidade educativa), através de técnicas específicas de escuta, comunicação e negociação, promove o diálogo e o reencontro interpessoal para a resolução de conflitos, e ajuda a encontrar soluções justas e satisfatórias para ambas partes.

### *Reforça-te*

O papel do mediador é extremamente importante em qualquer processo de mediação, sendo este o facilitador. O mediador não resolve os conflitos, promove a descoberta de alternativas para a resolução dos conflitos (Tomás, 2010).

A resposta social deste agrupamento neste momento, é o GAAF. Devido à inexistência de verbas na escola, caso haja necessidade de algum encaminhamento, o GAAF recorre à Câmara Municipal de Odivelas.

## **4. Intervenção Socioeducativa**

O projeto de intervenção “Reforça-te” é uma proposta de ação a partir da leitura da realidade, considerando o contexto em que o público-alvo está inserido.

### **4.1. Diagnóstico**

O diagnóstico é um processo de elaboração e sistematização de informação, que implica conhecer e compreender os problemas e necessidades dentro de um determinado contexto, as suas causas a evolução ao longo do tempo, assim como os fatores condicionantes e de risco.

No início do estágio a estagiária teve a oportunidade de assistir a algumas aulas da turma de PCA. Nesta fase, em que o método utilizado foi essencialmente a observação participada, a finalidade consistiu em reconhecer os comportamentos, as atitudes, as competências e os interesses dos alunos que iriam constituir a amostra.

Após esta observação inicial e tendo sido identificados comportamentos alvo, foi solicitada a intervenção com a turma de Percurso Curricular Alternativo (PCA) com o intuito de melhorar não só o comportamento dos alunos, como as suas relações interpessoais, contribuindo para a promoção do bem-estar geral dos alunos, promovendo a sua melhor integração no contexto escolar.

Neste sentido, para se proceder ao diagnóstico mais fino dos elementos que constituem a turma, foram utilizados como instrumentos para recolha de informação o registo de reuniões com as técnicas do GAAF, um questionário aos alunos da turma de PCA, análise a processos, observação participada e conversas com o diretor de turma.

Com base nos resultados aferidos, optou-se por delinear um projeto para ser implementado junto da turma. Foram identificados comportamentos desajustados por parte da maior parte dos alunos da mesma turma, o que reflete a necessidade de se intervir atempadamente junto dos alunos para a redução da incidência das problemáticas, atuando também ao nível da promoção das boas práticas e na prevenção de comportamentos de risco. Estas conversas informais, segundo Duarte (2002), devem ser utilizadas na fase preliminar da investigação para ajudar às questões pertinentes para o estudo e sempre que possível devem ser registadas no caderno de campo.

Neste sentido, recolheram-se e analisaram-se os dados da amostra e foi perceptível que dos 10 elementos da turma só dois (2) conhecem o GAAF, que três (3) teriam interesse em participar nas atividades que o GAAF lhes poderia proporcionar, três (3) não tinham qualquer tipo de interesse e todos os restantes elementos indicaram que não sabiam, pois nunca tiveram conhecimento do GAAF nesta escola.

Após a consulta dos processos dos alunos da amostra, foram identificadas e apuradas as seguintes informações a respeito de cada um dos 10 alunos da turma:

1. **Aluno A:** é do sexo feminino e tem 14 anos. Reside com a irmã a mãe e o tio. Tem um temperamento que é caracterizado como 'muito explosivo', por sua vez, também não se alimenta corretamente, mas está a ser acompanhada por uma enfermeira. Academicamente, é considerada aplicada e assídua.
2. **Aluno CD:** é do sexo masculino, tem 14 anos, reside com o pai, a mãe e uma irmã mais velha. A família é acompanhada pela CPCJ, pois a irmã afirma querer sair de casa, algo que o pai não permite. É considerado bom aluno, mas existe a indicação de que tenta manipular toda a turma e tem um comportamento muito inadequado na sala de aula.
3. **Aluno CV:** é sexo masculino, tem 16 anos, vive com a mãe, o namorado da mãe e uma irmã mas velha. O pai deste aluno encontra-se em estabelecimento prisional por razões desconhecidas à escola. O aluno tem um comportamento muito inadequado em sala de aula, desafia sempre o professor. Tem um défice cognitivo comprovado e já teve suspensão este ano letivo por acumulações de participações.
4. **Aluno D:** de 14 anos, é do sexo feminino e vive com a mãe, o namorado da mãe e o irmão de um ano. É muito responsável e é delegada de turma. Não constam informações sobre o pai da aluna.
5. **Aluno DC:** sexo masculino, tem 14 anos de idade, mora com os pais e a irmã mais nova. Suspeita-se que tenha hiperatividade, mas não existe comprovativo do médico. É um aluno extremamente irrequieto, não consegue estar sentado em sala de aula o tempo inteiro, responde a todos os professores, o seu comportamento é inadequado em todas as aulas.
6. **Aluno J:** tem 17 anos, é do sexo masculino, mora com os pais e com o irmão mais velho, que saiu de casa este ano para viver com a namorada (informação concedida pelo mesmo durante o projeto). Foi expulso de duas escolas anteriores, pois tinha um comportamento inadequado. Foi diagnosticado com depressão, passava os dias a dormir. Consumiu drogas. Este ano letivo já esteve suspenso por desrespeito aos professores. Os pais são muito preocupados.

7. **Aluno L:** tem catorze (14) anos, é do sexo feminino. Mora com a avó, em virtude de os pais consumirem ativamente estupefacientes. O aluno mencionou durante o percurso do projeto que nunca está com eles. Adora futebol, é carinhoso, mas completamente desinteressado sobre tudo que não seja futebol.
8. **Aluno LV:** sexo feminino, tem quinze (15) anos, vive com a mãe e com a irmã. É uma aluna muito responsável, mas tem muitas faltas, pois de manhã nunca acorda para vir à primeira aula da manhã.
9. **Aluno S:** tem catorze (14) anos é do sexo feminino, reside com a irmã, o cunhado e os sobrinhos. Está a ser acompanhada pelo GAAF, pois precisou de livros para este ano letivo, ficou responsável pelo levantamento dos mesmos e demorou 2 meses para os recolher. É bem-comportada, no entanto, não demonstra interesse por nenhuma matéria, nem pelas atividades extracurriculares.
10. **Aluno T:** do sexo masculino, tem dezasseis (16) anos, reside com os pais e um irmão gémeo. É muito educado, tinha um comportamento inadequado, mas tem estado muito estável. Não demonstra interesse por nenhum tipo de matéria.

Os conflitos fazem parte das relações não diferenciadas devido ao grau de afetividade, compatibilidade e aproximação entre as pessoas, porque existe momentos em que os sentimentos e os pensamentos entram em conflito com os do outro. Os conflitos interpessoais, ocorrem na esfera interpessoal, pelas seguintes razões: diferenças individuais; faltas ou partilha de recursos e diferenciação de papéis.

Com base nas informações recolhidas, identificaram-se comportamentos de absentismo escolar, elevada desmotivação pela matéria lecionada, violência existente entre alguns dos alunos, comportamento inadequado em sala de aula, o consumo de substâncias psicoativas, entre outros. Estas informações permitiram que fosse delineado um projeto pela equipa do GAAF para ser dinamizado junto da turma. Este projeto tinha o objetivo de serem trabalhadas competências pessoais e sociais, melhorar as relações interpessoais de toda turma, recolher mais informação sobre os alunos e promover o GAAF, que se encontra nesta escola desde de setembro deste ano letivo. Este último objetivo surge pela constatação que muitos dos alunos não conheciam o GAAF, bem como o corpo docente e não docente.

## **5. Fundamentação da Problemática**

### **5.1. Percurso Curricular Alternativo**

Começamos por caracterizar brevemente o que é o Percurso Curricular Alternativo. Os Percursos Curriculares Alternativos são ofertas educativas promovidas pelas escolas que têm em consideração as necessidades dos alunos de forma a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória.

Esta forma de combater a exclusão social, o insucesso escolar e o abandono precoce foi criada como alternativa credível e viável para todos os alunos. Esta tem por objetivo último permitir que os alunos que abandonariam precocemente a escola sem ter terminado o ensino obrigatório, persistam na sua escolaridade de uma forma ligeiramente diferente (Galhardo, 2012).

Os PCA têm como principal objetivo adaptar a educação aos alunos, para assim conseguir levar o conhecimento até eles. Viabiliza-se um processo de construção do currículo que se desenvolve a partir de princípios basilares comuns aos vários currículos somados com especificidades daquela escola e da comunidade. No fundo, o que se pretende com os PCA é a criação de um currículo que permita aos alunos tornarem-se pessoas autónomas e responsáveis, que estes passem a encarar a escola como um primeiro passo para uma aprendizagem que se prolongará ao longo da sua vida e que os impeça de abandonar a escola prematuramente (Thélot, 2010).

Assim sendo, foi com o objetivo de atenuar as diferenças e diversificar a oferta formativa, de modo a que todos pudessem frequentar a escola em alguma área que os motiva e os poderia levar ao sucesso escolar, que surgiram este tipo de projetos.

De acordo com Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro, uma turma com PCA é uma estratégia definida pelo Ministério da Educação para o Ensino Básico, com o objetivo de superar situações de insucesso escolar repetido ou de integração na comunidade educativa, através da criação de grupos de trabalho mais reduzidos com uma oferta curricular própria, adequada às necessidades diagnosticadas. Este tipo de turma segue um currículo próprio, formulado com base nas características do grupo de alunos que o vai frequentar, nas suas habilitações de ingresso e no diagnóstico das competências essenciais a desenvolver para o cumprimento do ciclo de escolaridade do ensino básico.

Nestes termos, e ao abrigo do disposto n.º 3 do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro é permitida a constituição de turmas com percursos curriculares alternativos, no âmbito de ensino básico. Os PCA, destinam-se aos alunos até aos 15 anos de idade, inclusive que se encontrem em qualquer das seguintes situações:

- a) Alunos em risco de marginalização, exclusão social e abandono escolar;
- b) Ocorrência de insucesso escolar repetido;
- c) Existência de problemas de integração na comunidade escola;
- d) Registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa autoestima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem.

A vantagem de integrar uma turma de PCA é o fato de ser uma turma com o número de alunos reduzido, que permite um melhor acompanhamento por parte do diretor de turma e restantes professores e ter a monitorização permanente dos resultados das aprendizagens e, logo, dos alunos permitindo mais informação e melhor interação com o Encarregados de Educação.

No que concerne à avaliação, os alunos que constituem estas turmas são avaliados por disciplina ou área curricular, da mesma forma que nas turmas com currículo regular, mas tendo em atenção as metas de aprendizagem definidas para o currículo que lhes foi proposto.

A formação complementar permite a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências nos domínios: científico, social, tecnológico, artístico e desportivo. Privilegiam-se metodologias de trabalho de cariz prático, capazes de os motivar para a vida escolar e de os ajudar a desenvolver os seus interesses e capacidades. Os alunos integrados nas turmas de PCA estão sujeitos ao dever de assiduidade, constante da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro – Estatuto e Ética Escolar (Direção Geral da Educação).

Assim sendo, o aluno a frequentar uma turma de PCA pode transitar para uma turma com currículo regular em qualquer momento do ano letivo. Sendo que o currículo de uma turma de PCA tem obrigatoriamente de garantir a aquisição de competências essenciais que permitam ao aluno completar o ensino básico.

## **5.2. Insucesso Escolar**

No século XX, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), em que a escolaridade se tornou não só um direito, como uma obrigação, as dificuldades ao nível da aprendizagem tornaram-se evidentes.

Em Portugal, o insucesso escolar é um problema que não pode ser esquecido pelos intervenientes do nosso processo educativo. O Ministério da Educação referiu que, “em Portugal, entende-se o insucesso escolar como a incapacidade que o aluno revela em atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudos” (Matias, 2013, p. 24).

Segundo o Conselho Nacional de Educação o insucesso escolar é “entendido como a repetência ou retenção durante um ou mais anos ao longo do percurso escolar dos alunos, é apontado por alguns estudos como fator preditivo do abandono” (Conselho Nacional de Educação, 2015, p. 40).

A nível europeu, Portugal tem das maiores taxas de retenção, com 34,3% de alunos com 15 anos, com pelo menos uma retenção (Conselho Nacional de Educação, 2015). Foram já realizados vários estudos para apurar as principais causas de insucesso escolar. Concluiu-se que, o insucesso escolar não se deve apenas a um fator ou entidade, mas a uma constelação menos favorável de fatores, particularmente, devido a características do próprio, condições sociais, económicas e culturais, a família, o sistema educativo e a própria escola (Branco, 2012).

O insucesso escolar conduz, com frequência, a situações de indisciplina e problemas de comportamento em sala de aula.

Numa visão ecossistémica, Lopes (2009) salienta a importância de se considerar a “horizontalização” das relações adultos-criança, a escolaridade obrigatória, a tolerância da sociedade face à violência, a substituição da família pela escola as mensagens transmitidas aos alunos na gestão da indisciplina, a gestão escolar, a dificuldade de alguns professores na gestão e organização da sala de aula e o insucesso académico como principais fatores a serem responsabilizados pela crescente indisciplina vivenciada no contexto escolar, enfatizando particularmente os efeitos destas no contexto de sala de aula. Assim sendo, o insucesso escolar surge, muitas vezes, como fator que potencia as situações problemáticas em contexto de sala de aula.

É no segundo e terceiro ciclo que com maior nitidez os problemas de insucesso escolar se associam a problemas de comportamento ou emocionais. O prognóstico é especialmente pobre quando nos deparamos com problemas exteriorizados,



principalmente quando estes se revestem de agressividade, hiperatividade e distratibilidade (e.g. Alexander, Entwisle, & Dauber, 1993, cit. por Lopes, 2002).

Um dos modelos que se tem destacado ao nível da intervenção no insucesso escolar é o Modelo de Resposta à Intervenção. Este modelo adereça a importância de aumentar a capacidade das escolas para responder com eficiência à diversidade de formatos de aprendizagem, alertando também as instituições para a existência de diferentes níveis de suporte que poderão ser requeridos pelos seus alunos (Fletcher & Vaughn, 2009). Por outro lado, estes modelos surgem como uma ferramenta de avaliação e intervenção sistemática que pretende auxiliar na correta identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem (Veríssimo, 2012). Se corretamente aplicados, é esperado que com recurso a estes modelos haja um decréscimo gradual na percentagem de alunos que apresenta dificuldades académicas e uma redução nos alunos encaminhados para serviços de educação especial (Torgesen, 2009). O modelo funciona em três níveis, sendo o primeiro de promoção de competências académicas, destinado a todos os alunos; o segundo de prevenção do insucesso, com pequenos grupos de trabalho; e o último, é de remediação, concentrando-se na intervenção individual dos alunos sinalizados.

Desta forma, a escola consegue atuar eficazmente nos diferentes níveis de apoio que os seus alunos possam necessitar. Deverá, no entanto, atender-se a que o sucesso académico não está só dependente das competências escolares, e que o bem-estar socio-emocional é também uma componente fundamental para permitir que haja sucesso, processo no qual o GAAF pode e deve dar a sua contribuição.

### **5.3. Relações Interpessoais em Tríade- Aluno/Professor/Escola**

O autor Delors (2005, *cit.* por Silva, 2016), propõe que “A forte relação estabelecida entre o professor e o aluno constitui o cerne do processo pedagógico”. Assim sendo, o sucesso académico do aluno está consideravelmente interligado com a relação que é capaz de estabelecer com os professores que lhe prestam apoio. Quando existem incompatibilidades entre ambos, é possível que exista interferência na qualidade do trabalho que o aluno apresenta, e na sua motivação para o processo de aprendizagem. o educador social poderá intervir como agente mediador.

Por sua vez, Mantoan (2008, *cit.* por Silva, 2016), a escola é o principal agente de socialização das crianças, o que implica que este contexto seja capaz de promover

respostas curriculares diversificadas e contextualizadas, procurando assim, criar as condições para que todos os alunos possam aceder com sucesso às aprendizagens consideradas básicas e essenciais no contexto das sociedades atuais, numa escola que se pretende um lugar privilegiado para a promoção do desenvolvimento.

Nos dias de hoje as escolas necessitam de outras respostas de apoio para o bom desempenho das suas funções, os técnicos são deste modo essenciais e os Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) fundamentais nessa área. A existência de técnicos especializados promove um melhor desempenho do papel da escola, sendo um recurso de apoio aos órgãos de gestão e coordenação das mesmas, aos docentes e não docentes, aos alunos, aos pais/encarregados de educação e à própria comunidade. Assim sendo, os técnicos do GAAF podem atuar na mediação das relações interpessoais, auxiliando no bom estabelecimento de relações entre os docentes e os alunos, bem como na escola.

A intervenção de apoio técnico no GAFF deve integrar uma equipa multidisciplinar. Esta equipa deverá ter um Educador Social de modo que este promova competências socio emocionais e que permita o autoconhecimento dos alunos inseridos em turmas de PCA.

Apesar de todos os esforços dos professores, nem sempre é fácil, e é aqui que entra o Educador Social, pois nada como tentar articular e ouvir outras opiniões, outros pontos de vistas, outras experiências de outros profissionais, em conjunto devem criar um ambiente propício às aprendizagens, em que a frustração do insucesso seja diminuída. No entanto, incluir não é só trabalhar as emoções e descuidar a parte académica.

Para muitos alunos, a sua participação na escola não os preenche por completo, tem lacunas e desmotiva-os. Muitas vezes, o que acontece é que estes alunos não confiam nas suas capacidades e desiludem-se facilmente (Glaser, 1990 & Thomlinson, 1989; citados por Ainscow, 1998).

A educação inclusiva pressupõe um desafio diário que o professor/educador tem de superar, apoiando no trabalho em equipa.

No seio da escola é necessário criar um ambiente afetivo promotor de bem-estar e respeito. Temos de ter a consciência que aprendemos uns com os outros, que todos temos experiências que podemos partilhar e daí retirar ensinamentos. Cabral (2003/2004) refere que todos temos contributos a dar, quer sejam intelectuais (pois as nossas capacidades são diferentes, bem como os estímulos que nos motivam); afetivos (necessidade de sermos acarinhados); necessidades físicas básicas; espirituais e sociais.

As relações interpessoais também surgem quando se inicia o processo de autoconhecimento, onde se pode analisar os sentimentos e os conflitos internos, modificando o ambiente em que se está envolvido, resolvendo conflitos e problemas que podem surgir no dia-a-dia, quer na família ou no ambiente organizacional.

De acordo com Fachada (2012), o comportamento de cada indivíduo, forma-se em função da imagem que adquire do mundo, dependendo da experiência que vai adquirindo, das vivências com outros e das situações em função da percepção que se faz da realidade.

No entanto, o processo de comunicação pode interferir nas relações interpessoais, pois dentro de um grupo é fundamental que haja comunicação, os indivíduos introvertidos de um determinado grupo podem sentir uma maior dificuldade durante a execução de tarefas e estão mais propícios ao erro por não se comunicarem com os outros elementos do grupo.

Segundo Fachada (2012), um indivíduo pode ter diferentes comportamentos em momentos distintos, com consequência de fatores externos e internos, sendo esse o modo de decidir sobre qual o comportamento que permite maior eficácia nas relações e satisfação pessoal. Os comportamentos possíveis são: Agressivo; Passivo; Manipulador e Assertivo.

Um indivíduo com um comportamento agressivo tem como objetivo principal ganhar sobre os outros, de dominar e de forçar os outros a perder. O passivo tem como intuito evitar os conflitos a todo custo, pretendendo agradar a todos. A tática do indivíduo com um comportamento manipulador consiste em culpabilizar o outro, de modo a obter os seus objetivos. Por último, um comportamento assertivo verifica-se quando um indivíduo defende os seus direitos, interesses, sentimentos, pensamentos e necessidades de forma aberta, direta e honesta.

Estes comportamentos são vistos como estilos de comunicação, pois para transmitir uma mensagem, segundo Conceição (2015), existem estilos de comunicação que diferem, e são adotados consoante a situação em que a pessoa se depare.

Assim, os estilos de comunicação existentes são: o estilo passivo, que é caracterizado pela prevalência dos direitos dos outros, no qual para evitar conflitos ou divergências não se verifica expressões dos seus pensamentos ou necessidades. O estilo agressivo, que se caracteriza pela forte expressão de pensamentos e necessidades de forma hostil e dominadora perante o outro, não respeitando os direitos e opiniões dos outros. O estilo manipulador, que se relaciona com a dissimulação dos seus objetivos, tentando alcançá-los através da pressão aos outros. Por fim o estilo assertivo, caracteriza-se pela sua expressão clara dos seus pensamentos e necessidades, respeitando os outros mesmo quando estes são divergentes (Conceição, 2015).

Comunicar é, pois, trocar ideias, sentimentos e experiências entre pessoas que conhecem o significado daquilo que se diz e do que se faz. Todos os comportamentos vividos e assumidos são adquiridos e comunicados de modo a que cada indivíduo os adote e os torne seus. O modo de vestir, os cuidados pessoais, o que se faz e como se faz, é o resultado de um processo de interação, através do qual comunicamos com os outros (Fachada, 2012).

Assim sendo, comunicar é essencial para o ser humano porque se trata de um processo que faz do homem aquilo que ele é e permite que se estabeleça a relação interpessoal.

#### **5.4. Competências Pessoais e Sociais no Contexto Escolar**

Existem inúmeras definições para o conceito de competências sociais, o que o torna num conceito vasto e ambíguo. De acordo com Katz e McClellan (1996, *cit.* por Luís, 2015), consiste na “capacidade de iniciar e manter relações sociais, recíprocas e gratificantes com os colegas”. Por outro lado, Major (2001; *cit.* Luís, 2015), sugere uma definição que propõe “o conjunto de respostas verbais e não-verbais, parcialmente independentes e situacionalmente específicas, através das quais um indivíduo expressa, num contexto interpessoal, as suas necessidades, sentimentos, preferências, opiniões ou direitos, sem ansiedade e de maneira não aversiva, maximizando a probabilidade de conseguir reforço externo”.

É exigido dos alunos comportamentos adequados ao contexto envolvente, devendo estes comportamentos ser uma aquisição prévia ao ingresso na escola. A interiorização das regras de disciplina por parte dos alunos é algo que é pressuposto pelos professores, ou seja, as regras de conduta, obediência e a atitude responsável dos alunos é algo que é esperado que seja transmitido pelos pais e aplicado no contexto escolar, e não a situação inversa (Marques, 1999, *cit.* por Santos, 2007b). Contudo, é a última situação que os profissionais de educação mais relatam, pais que não transmitem valores e que delegam a função educativa aos professores. A progressiva entrada da mulher no mercado de trabalho poderá ter contribuído para a criação de uma “escola a tempo-inteiro”, passando as crianças e jovens a maior parte do seu tempo em contexto escolar e não em casa.

Por sua vez, a escola procurou assumir este papel de educador que lhes foi imposto, procurando educar para os valores e para o civismo, com disciplinas como Moral e Educação Cívica, embora com o sucesso modesto esperado, pois a tarefa de “educar” toda uma turma para os mesmos valores surge como dever improvável (Lopes, 2009). Tal poderá ainda acarretar um aumento nas desavenças entre a escola e os pais, já que os pais poderão protestar na forma como as escolas estão a educar os seus filhos, embora se possa questionar a legitimidade deste protesto, quando os pais entregam voluntariamente às escolas este papel de educação.

## **6. Projeto de Intervenção**

Um projeto, tal como refere Ander-Egg (citado por Pérez Serrano, 2008), “... consiste essencialmente em organizar um conjunto de ações e atividades a realizar que implicam o uso e aplicação de recursos humanos, financeiros e técnicos, numa determinada área ou setor, com o fim de alcançar certas metas ou objetivos” (p.19).

### **6.1. Pergunta de Partida**

De que forma a Educação Social através da intervenção socioeducativa num GAAF, contribui para o desenvolvimento das competências pessoais e sociais numa turma de PCA?

### **6.2. Finalidade**

O projeto de intervenção teve como finalidade:

- Promover o desenvolvimento das competências pessoais e sociais;
- Promover relações sociais positivas;
- Promover o GAAF a toda a entidade escolar;
- Promover relações interpessoais;
- Contribuir para a melhoria do sucesso Escolar.

### **6.3. Objetivos**

### **a) Objetivos Gerais**

- Compreender a importância do GAAF na escola;
- Compreender a importância de relações sociais positivas;
- Compreender a importância do sucesso Escolar.

### **b) Objetivos Específicos**

- Reconhecer a importância do desenvolvimento de competências pessoais e sociais;
- Reconhecer a importância das atitudes e comportamentos positivos no percurso escolar;
- Manifestar interesse na escola bem como nos resultados obtidos;
- Identificar as funções do GAAF;
- Manifestar interesse em colaborar com o GAAF.

## **6.4. Competências**

- Ser capaz de participar autonomamente nas atividades propostas;
- Ser capaz de manifestar interesse pela escola e pela matéria lecionada;
- Ser capaz de reconhecer a importância da escola;
- Ser capaz de obter bons resultados escolares;
- Ser capaz de se relacionar com todos os elementos do seio escolar;
- Ser capaz de identificar atitudes positivas para a sua vida;
- Ser capaz de identificar as competências do GAAF;
- Ser capaz de recorrer ao GAAF sempre que necessário.

## **6.5. Metodologia**

Para a elaboração do diagnóstico procedeu-se à utilização da metodologia de projeto, onde a Investigação-Ação é uma prática de investigação educativa, em que podem ocorrer as necessárias mudanças na comunidade educativa, tendo uma construção da realidade, ou seja o envolvimento de todos os intervenientes, numa dinâmica de ação-reflexão-ação.

Esta metodologia tendo como base a observação participante “consiste num trabalho cooperante entre o investigador e os atores sociais, visando diagnosticar e solucionar um determinado problema social, isto é, a transformação da realidade por meio da inovação, bem como a formação de competências para uma mudança” (Rocha, 2013, p.36).

A Investigação-Ação é, um processo contínuo de ação e reflexão sistemática e de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes em que todos que participam, investigando as suas próprias práticas sociais para conhecê-las e melhorá-las.

Contudo, ao longo deste estágio foram também aplicadas técnicas qualitativas de recolha de dados, tais como: a pesquisa bibliográfica, a análise documental e técnicas relacionais como a escuta ativa e a empatia e diários de bordo. Para a recolha de informação, utilizou-se a análise documental.

## 6.6. Atividades

O registo das atividades realizadas no projeto elaborado, pode ser encontrado no quadro abaixo:

Atividade	Objetivos da atividade	Estratégias a aplicar	Competências a desenvolver em todas as atividades
1. <i>Dinâmica de Grupo "Ilha deserta"</i>  (Apêndice 3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Verificar as qualidades das relações entre o grupo;</li> <li>✓ Apresentação formal das estagiárias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Incentivo nas atividades propostas;</li> <li>✓ Promoção da relação de proximidade;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ser capaz de participar autonomamente nas atividades propostas pelo GAAF;</li> <li>✓ Serem capazes de se relacionar com todos os elementos do seio escolar;</li> <li>✓ Ser capaz de identificar atitudes positivas para a sua vida;</li> <li>✓ Ser capaz de manifestar interesse pela escola e pela matéria lecionada;</li> <li>✓ Ser capaz de reconhecer a importância da escola;</li> <li>✓ Ser capaz de obter bons resultados escolares;</li> <li>✓ Ser capaz de identificar as competências do GAAF;</li> <li>✓ Ser capaz de recorrer ao GAAF sempre que necessário.</li> </ul>
2. <i>Dinâmica de Grupo – "dança da cadeira e dinâmica das molas"</i>  (Apêndice 4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Promover a melhoria contínua nas relações interpessoais e na comunicação da turma;</li> <li>✓ Conhecimento de si mesmo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mediar a relação escola-GAAF, promovendo a sua aproximação, comunicação e interação.</li> </ul>	
3. <i>"Em conjunto vamos conseguir!"</i>  (Apêndice 5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Definir estratégias para a coesão do grupo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Realização de um mapa dos dias e dos bolos que os elementos trariam;</li> <li>✓ Realização de um mapa com os alunos responsáveis e assinatura dos mesmos, aquando entrega diária do dinheiro à equipa do GAAF; (Apêndice 6).</li> </ul>	
4. <i>Saída ao parque aventura "Sniper"</i>  (Apêndice 10)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diversão com responsabilidade;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Venda de bolos;</li> <li>✓ Dia da culinária</li> </ul>	

Tabela 1- Atividades realizadas em estágio



### **6.7. Estratégias**

- Incentivar a participação nas atividades do GAAF;
- Valorizar a importância das capacidades, competências, saber dos alunos;
- Reconhecer a importância das atitudes e comportamentos no seio escolar, bem como da responsabilidade;
- Reuniões com a orientadora de estágio;
- Envolver o diretor de turma nas atividades;
- Demonstrar disponibilidade para participar nas atividades propostas pelo GAAF.

## 6.8. Cronograma

A implementação do projeto decorreu entre fevereiro e junho, e a distribuição das atividades no tempo pode ser encontrada no quadro abaixo.

	Fevereiro	Março	Abril	Mai	Junho
Domingo			1		
2ª Feira			2		
3ª Feira			3	1	
4ª Feira			4	2	
5ª Feira	1	1	5	3	
6ª Feira	2	2	6	4	1
Sábado	3	3	7	5	2
Domingo	4	4	8	6	3
2ª Feira	5	5	9	7	4
3ª Feira	6	6	10	8	5
4ª Feira	7	7	11	9	6
5ª Feira	8	8	12	10	7
6ª Feira	9	9	13	11	8
Sábado	10	10	14	12	9
Domingo	11	11	15	13	10
2ª Feira	12	12	16	14	11
3ª Feira	13	13	17	15	12
4ª Feira	14	14	18	16	13
5ª Feira	15	15	19	17	14
6ª Feira	16	16	20	18	15
Sábado	17	17	21	19	16
Domingo	18	18	22	20	17
2ª Feira	19	19	23	21	18
3ª Feira	20	20	24	22	19
4ª Feira	21	21	25	23	20
5ª Feira	22	22	26	24	21
6ª Feira	23	23	27	25	22
Sábado	24	24	28	26	23
Domingo	25	25	29	27	24
2ª Feira	26	26	30	28	25
3ª Feira	27	27		29	26
4ª Feira	28	28		30	27
5ª Feira		29		31	28
6ª Feira		30			29
Sábado		31			30
Domingo					

Legendas	
Diagnóstico	
Implementação das Atividades	
Avaliação e Discussão dos Resultados	

Tabela 2- Cronograma das atividades desenvolvidas durante o estágio.

## **6.9. Recursos**

Neste projeto foram utilizados vários recursos humanos, tais como: equipa do GAAF, diretor de turma da turma de PCA, alunos da turma de PCA e matérias, tais como: (mesas, canetas, cartolinas, folhas de papel, utensílios para cozinhar, etc).

## 7. Avaliação dos Resultados da Intervenção

Segundo Guerra (2002, pág. 12), a avaliação é uma componente do processo de planeamento. Todos os projetos contêm um “plano de avaliação que se estrutura em função do desenho do projeto e é acompanhado de mecanismos de autocontrolo que permitem, de forma rigorosa, ir conhecendo os resultados e os efeitos da intervenção e corrigir as trajetórias caso estas sejam indesejáveis”. É de salientar que todo o processo de intervenção pressupõe a participação de todos os envolvidos, como tal, a fase de avaliação contempla a apreciação dos beneficiários do projeto.

Numa fase inicial, antes da elaboração do diagnóstico, foram concebidos e entregues os inquéritos iniciais aos alunos da turma de PCA (**Apêndice 1**), bem como as autorizações para entregarem aos encarregados de educação, para que fossem assinadas pelos mesmos, mediante aprovação da participação ou não do projeto. (**Apêndice2**).

A amostra escolhida para a realização deste projeto foram os alunos da turma de PCA, inicialmente contávamos com doze (12) elementos, no entanto, por motivos que não se pode apurar, o projeto foi implementado a dez (10) elementos da turma.

A caracterização da amostra foi feita com dados do inquérito por questionário, apresentados aos dez (10) alunos da turma de PCA, em que na primeira parte, faz-se a caracterização sociodemográfica e verifica-se que existem 4 elementos do género feminino e 6 do género masculino como consta no gráfico:

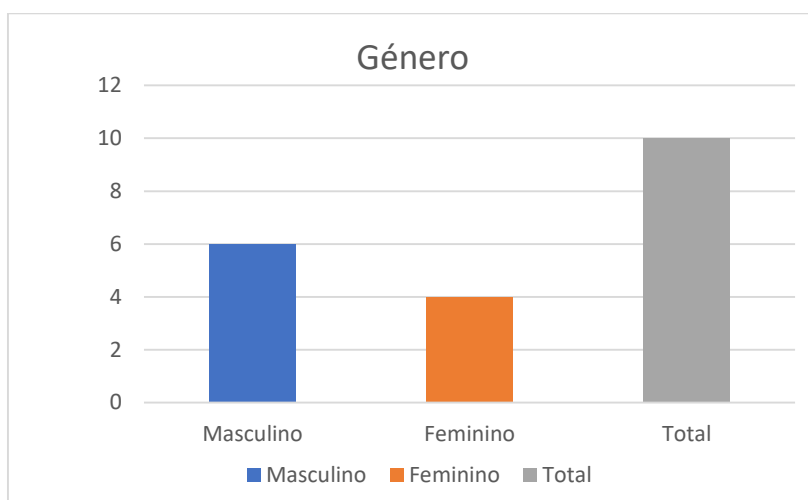


Gráfico 1 – Público-Alvo

### *Reforça-te*

No seguimento deste mesmo inquérito por questionário feito à amostra escolhida, verifica-se que a maioria dos alunos desconhecem a existência do GAAF.

Como consta no gráfico abaixo, apenas 2 dos 10 elementos conhecem o GAAF.

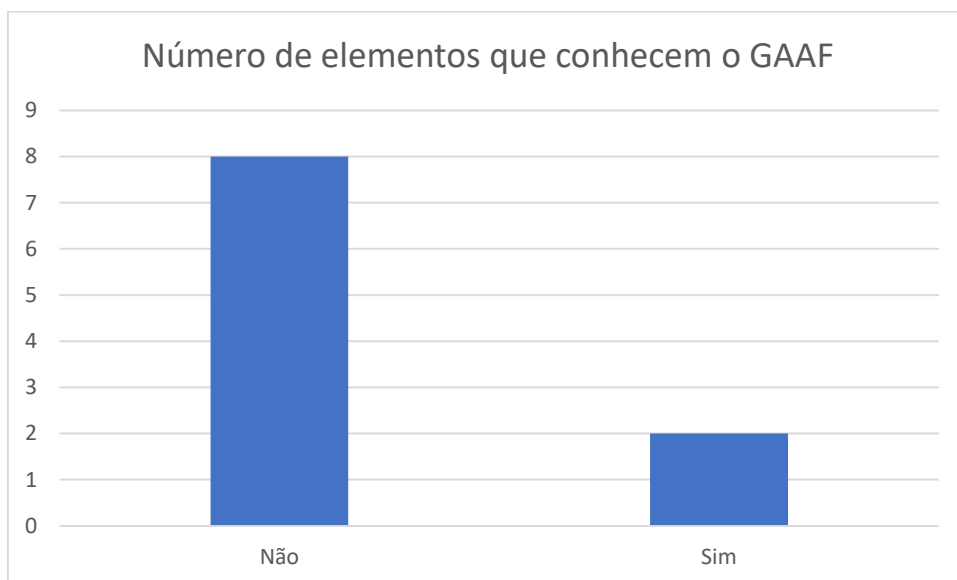
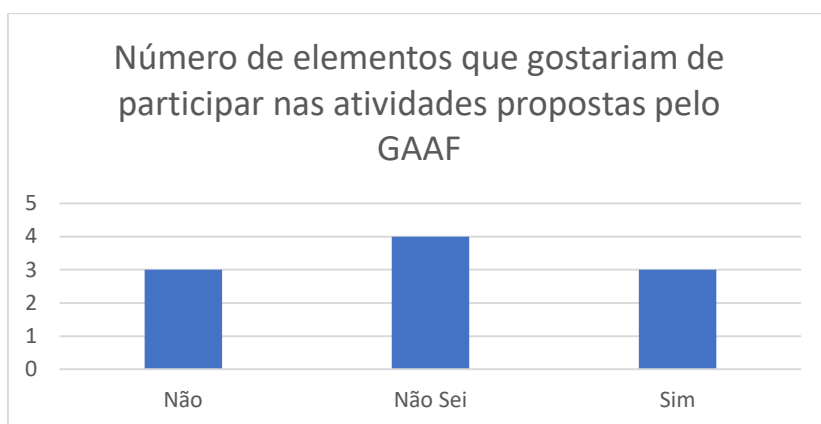


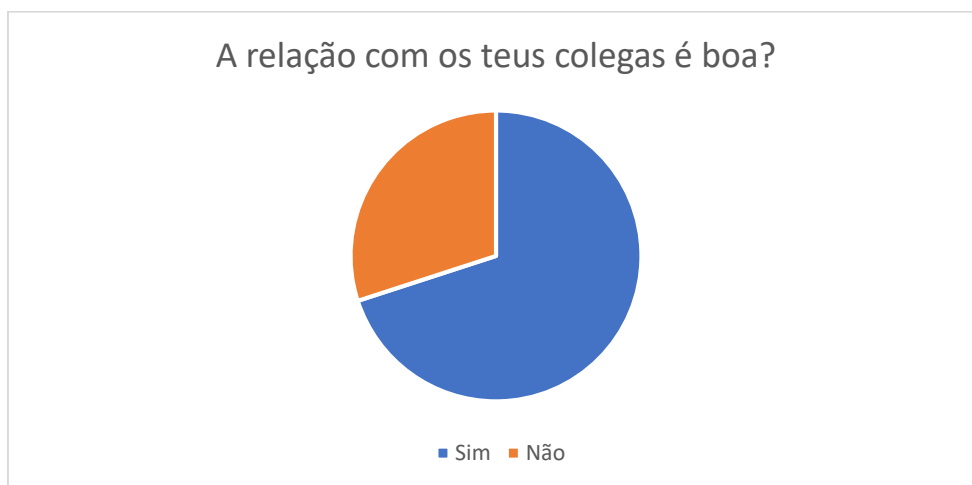
Gráfico 2 – Número de elementos que conhecem o GAAF

Em relação à questão se gostariam de participar nas atividades propostas pelo GAAF, 3 alunos mencionaram que sim, 3 indicaram que não, sendo que, estes 3 alunos estão englobados nos 8 que no Gráfico 2, mencionaram não conhecer o GAAF. Ainda assim, 4 alunos indicaram que não sabiam se gostariam de participar nas atividades propostas pelo GAAF, como demonstra no gráfico abaixo:



*Gráfico 3 – Número de elementos que gostaria de participar nas atividades propostas pelo GAAF*

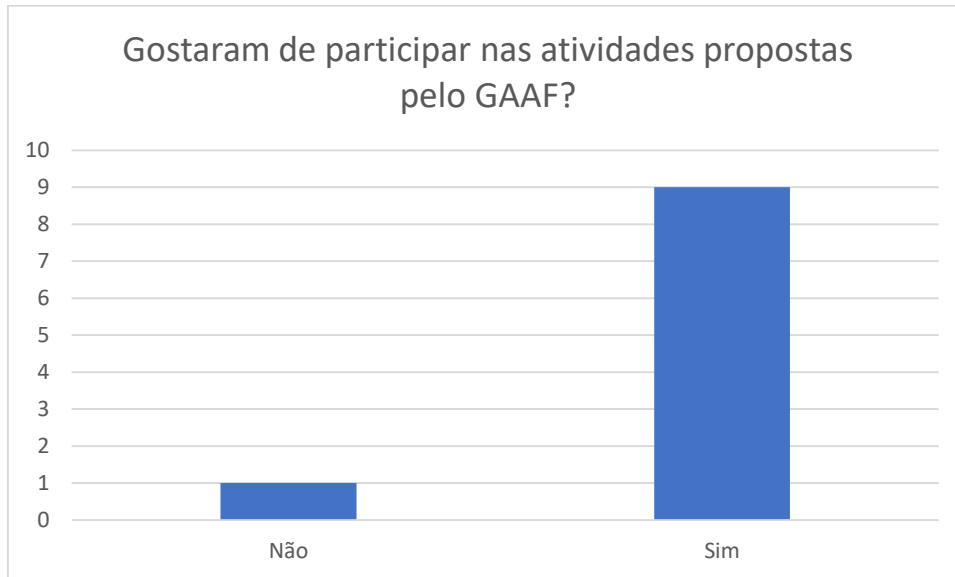
Com o intuito de identificar se a relação entre colegas é boa e no seguimento deste mesmo inquérito, constatou-se que 3 dos 10 elementos, indicaram que a relação era boa com os colegas, no entanto, 7 dos alunos tinham uma relação menos boa com os restantes elementos da turma, como nos traduz o gráfico abaixo:



*Gráfico 4 – Relação entre colegas*

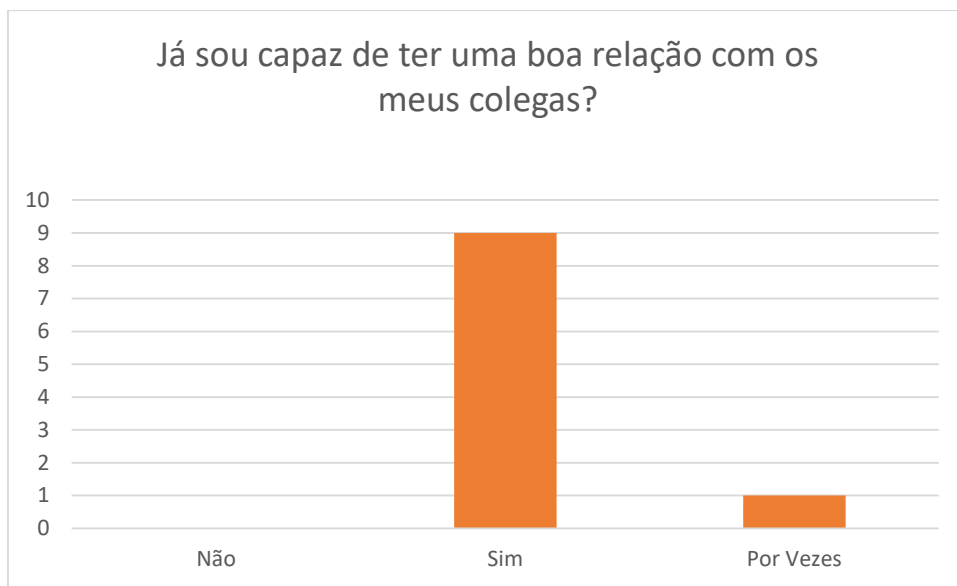
No questionário final, apresentado aos alunos (**Apêndice 8**), após a aplicação do projeto, verifica-se uma melhoria notória.

Na questão "Gostaste das atividades que o GAAF proporcionou e recomendarias a outros alunos?" obteve-se apenas 1 resposta negativa e 9 elementos responderam que sim, como se demonstra gráfico abaixo:



*Gráfico 5 - Recomendação das atividades realizadas pelo GAAF*

Ainda no inquérito final e sobre a relação entre colegas, na questão apresentada se já eram capazes de ter uma boa relação com os restantes elementos da turma, verificou-se que dos 10 elementos, apenas um indicou “Por Vezes”, todos os restantes elementos informaram que “Sim”, neste sentido, apurou-se efetivamente uma grande melhoria na relação entre os elementos da turma, posteriormente à implementação do projeto. Abaixo, apresenta-se o gráfico da situação descrita anteriormente:



*Gráfico 6 .- Relação entre colegas após implementação do projeto*

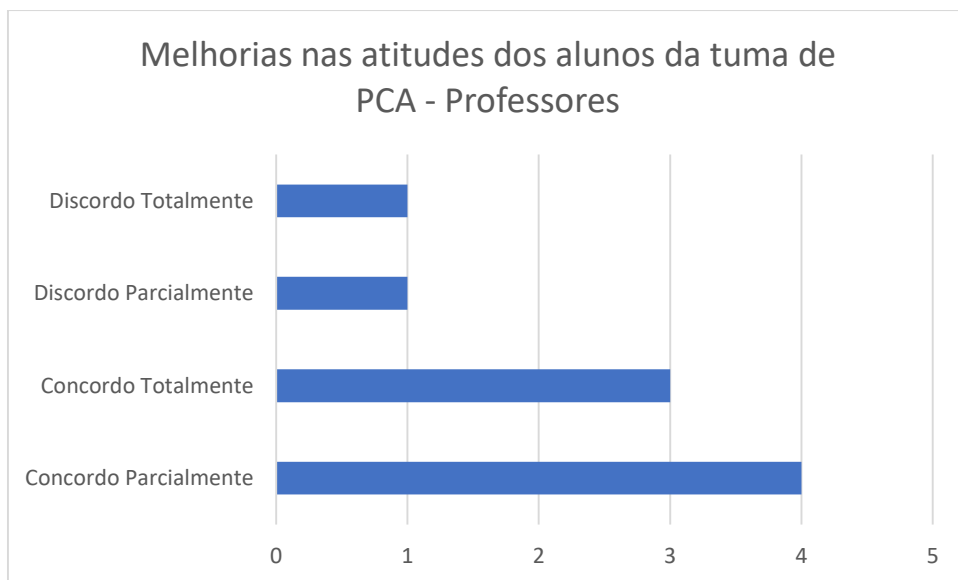
Em relação aos professores desta turma, foi apresentado um inquérito final para avaliação da melhoria ou não do comportamento dos elementos desta turma de PCA, após a implementação do projeto Reforça-te. O mesmo foi também aplicado à equipa do GAAF (**Apêndice 9**), obtiveram-se assim os seguintes resultados:

#### **Resultados dos professores e da equipa do GAAF:**

Para a questão apresentada aos professores, se notavam melhorias nas atitudes da turma do PCA, após a implementação do projeto Reforça-te, foi utilizada uma escala de medição com sete pontos nos quais se poderiam posicionar: “Discordo Totalmente, Discordo Parcialmente, Não concordo nem Discordo, Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente”.



Num total de 9 professores, 4 concordam parcialmente com mudança de atitudes da turma, 3 concordam totalmente, 1 professor discorda totalmente e outro professor discorda parcialmente, como demonstra o gráfico abaixo:



*Gráfico 7 – Avaliação dos professores*

Na mesma sequência de escala e para a questão: “Alguns alunos aprenderam a definir objetivos?”, apurou-se que, dos 9 professores, 2 não concordaram nem discordaram, 5 concordaram parcialmente e 2 concordaram totalmente. O que demonstra que os elementos da turma são capazes neste momento de definir alguns objetivos para a sua vida futura. O gráfico abaixo, completa a sequência descrita:

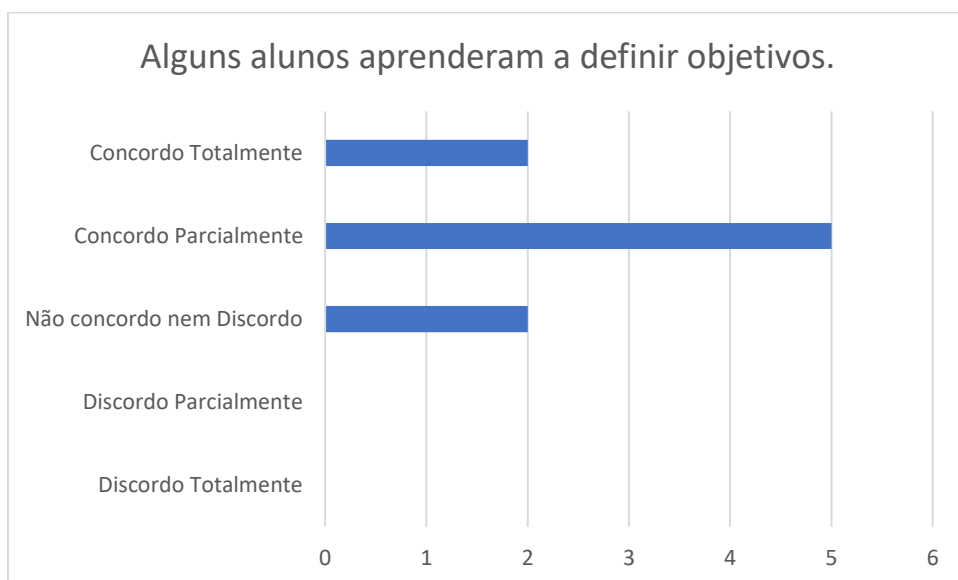


Gráfico 8 – Definição de objetivos – Avaliação dos professores

A nível da melhoria de comportamento durante a realização do projeto, obtiveram-se os seguintes resultados para a afirmação: “Alguns alunos alteraram o seu comportamento durante o desenvolvimento do projeto.” Por conseguinte, utilizamos a mesma escala:

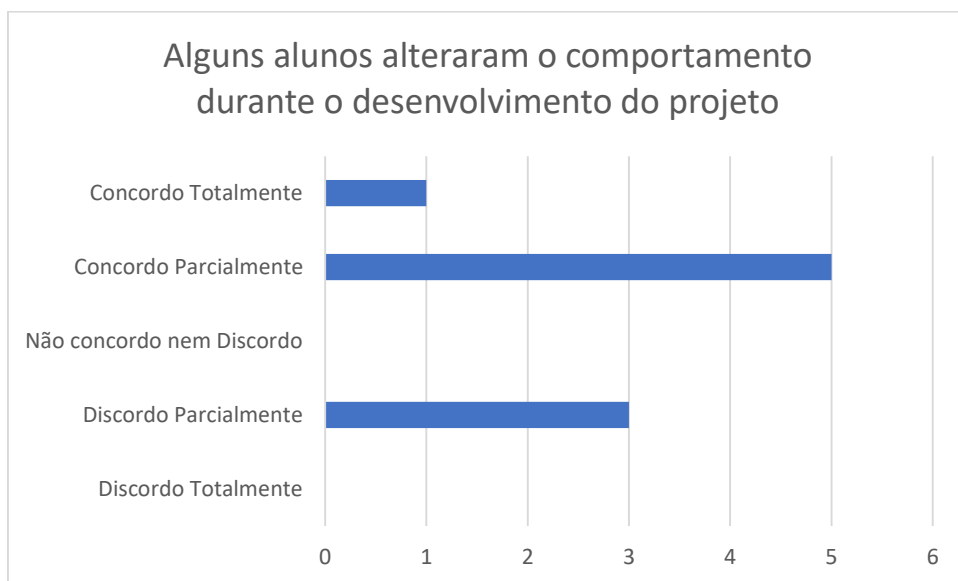


Gráfico 9 – Alteração de comportamento durante o desenvolvimento do projeto – Avaliação professores

## **8. Discussão dos Resultados da Intervenção**

O processo de elaboração deste projeto contou com diversas etapas, desde a recolha de informação diagnóstica, ao processo de tomada de decisão em relação ao projeto e respetivas etapas de implementação, culminando na avaliação da eficácia do mesmo.

Primeiramente, deve salientar-se que as próprias informações recolhidas através dos processos dos alunos e da informação fornecida pelos diretores de turma, constituem dados fundamentais que deverão ser analisados com todo o cuidado.

Dos dez alunos que constituem a amostra, vários apresentam situações familiares que são passíveis de causarem dificuldades ao nível emocional, desde familiares em instituições prisionais, disputas familiares com mobilização da CPCJ a pais com problemas de toxicodependência. A instabilidade socio-emocional, gera, com frequência, expressões externalizadas da situação emocional, que tomam a forma, muitas vezes, de comportamentos de agressividade, física ou verbal, problemas relacionados com o abandono e absentismo escolar, consumo de substâncias (álcool e drogas), e comportamentos sexuais de risco (Lopes, 2002). Inclusivamente, um dos participantes já teve problemas ao nível do consumo de substâncias, bem como severos problemas de foro emocional (depressão).

Com base nesta premissa, a equipa do GAAF procurou que, com o seu programa de intervenção, os jovens pudessem desenvolver as competências necessárias para criar redes sociais de pares com maior qualidade. As atividades foram também pensadas para criar oportunidades positivas de interação, o que possibilita o fortalecimento dos laços entre os alunos.

Com a divulgação do GAAF e com o claro aumento do interesse dos alunos em participar nas atividades, tal como foi constatado do primeiro momento para o segundo momento, em que, inicialmente os jovens mostravam ou nenhum interesse ou desconhecimento sobre as propostas do GAAF, para o momento seguinte, em que apenas 1 aluno dos 10 avaliados deu um parecer negativo, selecionando a opção 'Não' quando questionado 'Gostaste das atividades que o GAAF proporcionou e recomendarias a outros alunos?'. Com base nestas duas avaliações, pode constatar-se que existiram melhorias significativas. Um dos principais objetivos do projeto recaía sobre a divulgação do GAAF, o que, junto desta turma de PCA foi claramente atingido. Os ganhos deste conhecimento poderão ser amplos, já que conhecendo o serviço, poderão recorrer ao mesmo de forma autónoma nos momentos de maior necessidade.

Contudo, como referido anteriormente, e como a estagiária teve oportunidade de constatar, as iniciativas do GAAF não podem ou devem incidir apenas na esfera das relações sociais de pares, pelo que se alerta para a necessidade de os jovens identificados poderem disfrutar de um apoio individualizado na área da psicologia, por forma a poder adereçar as problemáticas individuais identificadas. Por sua vez, recorrendo novamente ao referencial Bioecológico (Bronfenbrenner, 2005), o GAAF poderá desempenhar um papel determinante junto destes jovens e nas suas famílias, agindo como agente mediador nas relações entre os alunos sinalizados e respetivas famílias. Por exemplo, no caso da aluna LV, que tem dificuldade em acordar para as primeiras aulas da manhã, era vital que a família fosse mobilizada para ajudar a reduzir esta problemática.

Por outro lado, o apoio emocional aos jovens, a nível individual ou mesmo contemplando a possibilidade de constituir no âmbito do GAAF pequenos grupos de apoio, poderá ser uma mais valia, permitindo ganhos ao nível do comportamento e bem-estar a curto e longo prazo.

No que concerne às melhorias sentidas pelos professores, pode constatar-se que os resultados são também bastante positivos. Dos 9 professores avaliados, 7 referem um parecer positivo, ou sejam concordam total ou parcialmente, enquanto apenas 3 emitem um parecer negativo, sugerindo que não evidenciaram quaisquer melhorias no comportamento dos seus alunos. Apesar da subjetividade da questão colocada, os comportamentos considerados disruptivos são do conhecimento geral dos professores, e, tendo sido avaliados num primeiro momento, tendo em consideração noções como respeito pelo outro, espera-se que os professores tenham dado o seu parecer de forma informada. Os professores constituem assim os melhores informadores deste processo de mudança, na medida em que convivem diariamente com os alunos, e conseguem aferir com maior justiça esta mudança.

Considera-se, assim, que os alunos beneficiaram ativamente do trabalho do GAAF, tendo-se registado uma mudança geral de atitude. No entanto, sugere-se que para projetos futuros haja uma maior articulação visível como por exemplo, o técnico de educação social, por forma a que o projeto delineado consiga abranger os vários níveis do Ecossistema (Bronfenbrenner, 2005) do aluno. A mudança genuína e permanente só é possível caso haja um trabalho de todos os envolvidos na vida do jovem, por forma a que o bem-estar seja global, e que haja consistência nas exigências que são feitas aos alunos.

O direito à educação é um direito fundamental numa sociedade que se quer democrática, é um direito básico reconhecido por diversos organismos internacionais e contemplado na constituição portuguesa: “*É garantida a liberdade de aprender e ensinar*” (art.º 43, n.º 1; CRP)

Deste modo, a intervenção e o combate ao absentismo e ao abandono escolar, apoiado por um acompanhamento regular por parte de todos os profissionais de educação (professores, coordenadores e técnicos) é fulcral.

Torna-se preponderante existir o GAAF na escola, que permita diagnosticar e encontrar respostas, em tempo útil, que visem combater estas problemáticas. Assim sendo, torna-se preponderante a implementação de projetos semelhantes ao apresentado, com vista à procura de soluções e alternativas que visem dar resposta às necessidades destas crianças e jovens.

Assim, o GAAF apresenta-se como uma unidade de apoio aos alunos e às suas famílias, disponibilizado em várias vertentes que contribuem para o desenvolvimento integral da criança/jovem e sua integração socioprofissional, com objetivo de desenvolver um trabalho concertado entre todos os agentes educativos, para que se consiga traduzir no sucesso educativo do aluno. Afinal, e como refere Canário (2001), o aluno é a comunidade dentro da escola.

Tal como neste projeto, é essencial o trabalho em equipas multidisciplinares. Muitas vezes o fracasso das medidas aplicadas no combate ao insucesso escolar, ao absentismo e ao abandono deve-se a medidas que se cingem às paredes da escola, sem olhar às problemáticas que ultrapassam os muros da mesma.

É aqui que o papel do Educador Social se reveste de vital importância. Cabe a ele não só diagnosticar a problemática em estudo e definir estratégias para colmatar as dificuldades sociais detetadas, como intervir enquanto mediador e intermediário entre o papel da escola e o papel da família no sucesso escolar e no combate ao seu abandono educativo.

Concluimos assim, que este projeto foi uma mais valia para a equipa do GAAF que existia apenas há 1 ano no agrupamento. O tempo de estágio poderia ter decorrido num período de tempo mais alargado para que o acompanhamento junto dos alunos, tivesse sido logo desde o início no ano letivo, no entanto o projeto continuará e será alargado a toda a escola, o que é um passo significativo. Foi um projeto de sucesso do ano letivo, no agrupamento, embora inicialmente tivessem sido sentidas algumas dificuldades, devido ao acompanhamento inicial com a turma de PCA que estava bastante reticente

### *Reforça-te*

em relação às estagiárias e no final, agradeceram e pediram que as mesmas ficassem durante o próximo ano.

## **9. Reflexões Finais**

O estágio decorreu, como já referido anteriormente, no Agrupamento de Escolas D. Dinis, mais propriamente no Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF). A estagiária focou-se numa turma de Percurso Curricular Alternativo (PCA), de 10 jovens, com idades compreendidas entre os 14 anos e os 17 anos, existindo um acompanhamento paralelo das orientadoras de estágio e todo o envolvimento neste projeto. Em conjunto, efetuou-se realização de um diagnóstico, detetando os problemas e as necessidades dos jovens, projetando assim uma intervenção com objetivos gerais, específicos, competências, atividades e estratégias. Este acompanhamento proporcionou uma grande, reforçando sobretudo os conhecimentos teóricos e consolidando informações práticas.

A estagiária, ao realizar as atividades propostas, teve a oportunidade de conhecer melhor os jovens, através da observação participante e das relações interpessoais estabelecidas.

Todo o percurso de estágio pressupõe uma metodologia de investigação-ação, no sentido em que é necessário articular a teoria à prática, devendo-se investigar para agir, bem como, agir para investigar, ou seja, é sempre fundamental conhecer o grupo-alvo, descobrindo os diversos eixos da problemática inerente aos mesmos, para poder confrontá-los com a teoria existente e posteriormente conseguir atingir a mudança, sempre através da participação de todos os envolvidos.

Toda a intervenção com esta realidade foi uma mais-valia, pois permitiu ter acesso a determinados conhecimentos que capacitam a mesma para uma intervenção futura.

A estagiária teve a oportunidade de observar os comportamentos, atitudes, as competências e a forma de relacionamento entre alunos e aluno e professores.

Elaborou-se o 'Projeto Reforça-te', que é uma proposta de ação a partir da leitura da realidade, considerando o contexto em que o público-alvo está inserido. Juntamente com o apoio das orientadoras, tendo como finalidade: promover o desenvolvimento das competências pessoais e sociais; promover o GAAF a toda entidade escolar; e promover relações interpessoais entre aluno/escola que contribuam para a consolidação do sucesso escolar do aluno(a). Todas as atividades realizadas permitiram uma aproximação quer da estagiária, quer da escola/GAAF ao jovem, conhecendo diversas situações e recorrendo a estratégias, para captar a atenção e o envolvimento dos mesmos e de algumas famílias nestas atividades, conseguindo envolvê-los a participarem.

Com estas atividades a estagiária pretendeu com que os alunos compreendem a importância do GAAF na escola, a importância de relações sociais positivas, ser capaz de identificar as competências do GAAF, ser capaz de se relacionar com todos os elementos do seio escolar e reconhecer a importância de escola.

Depois de realizada toda a intervenção com os jovens, segundo a estagiária, os objetivos foram alcançados, pretendia-se que estes valorizassem as suas capacidades e que ao participarem nas atividades, se sentissem integrados de forma a aumentarem a sua autoestima, através da interação entre todos.

A relação entre a estagiária e as orientadoras foi positiva e profícua, o que possibilitou que este trabalho fosse concluído num ambiente de concordância e de bem-estar mútuo.

No que concerne ao impacto do estágio na população-alvo, a estagiária considera que houve um forte impacto nos jovens envolvidos, já que mostraram claramente que estavam mais disponíveis a participar nas atividades do GAAF, tendo os seus professores referido melhorias claras no seu comportamento.

Os familiares também demonstraram interesse e valorizaram a intervenção da Estagiária, alegando ser uma mais-valia para os jovens.

Chegando a este ponto, pensando na origem deste projeto temos a resposta à questão de partida: “De que forma a Educação Social através da intervenção socioeducativa num GAAF, contribui para o desenvolvimento das competências pessoais e sociais numa turma de PCA?”

Após a realização deste trabalho, a estagiária verificou que é necessário que todos os intervenientes no processo de educação e integração da criança/jovem esteja emocionalmente disponível e colaborante e que respeitem as características, necessidades e, sobretudo, as potencialidades individuais da criança/jovem, adotando uma abordagem individual e única para cada caso, pois não existe uma fórmula certa para todas as crianças.

Como tal, a Estagiária considera positivo o impacto do estágio na população-alvo, devido a todo o feedback existente entre a mesma e a opinião dos jovens.

Relativamente ao impacto no percurso pessoal da aluna, este estágio curricular possibilitou um amadurecimento da mesma.

O estágio curricular tem a vantagem de se poder contatar com a prática, bem como, com uma intervenção na mesma. Na opinião da estagiária, esta intervenção nesta instituição, foi uma confrontação com alguns obstáculos que é necessário ultrapassar



ao longo do exercício da profissão, obstáculos esses que permitiram uma aprendizagem e capacitar a estagiária de um maior conhecimento teórico necessários à elaboração de diversos documentos, como o diagnóstico, a intervenção e a avaliação, os quais são fundamentais para não exercer na prática um conhecimento baseado no senso comum, sendo que proporcionaram um amadurecimento pessoal, bem como profissional, no sentido em que foram adquiridas novas competências, pois foi necessário, pesquisar todos os recursos existentes para ultrapassar imprevistos, especialmente na parte da implementação do projeto, todos os imprevistos e dificuldades que foram necessários ultrapassar com empenho e esforço por parte da estagiária.

O maior contributo deste estágio, para além de todos os inúmeros conhecimentos adquiridos, foi o facto de ser sempre possível fazer mudança de comportamentos, de apoiar sempre que necessário, estando alerta para situações de risco.

## 10. Referências Bibliográficas

- Baptista, I. (2000). Educador Social - Especialistas de Mãos Vazias. *A Página da Educação*, nº 94. Porto: Profedições.
- Bento, A., Mendes, G., & Pacheco, D. (2016). Relação Escola-Família: Participação dos Encarregados de Educação na Escola. CIAIQ2016, 1. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/64876>.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Article 1. The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Branco, J. P. (2012). *Insucesso escolar: um estudo na área escolar da Maia*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Caride, José António (2005). *Las fronteras de la Pedagogia Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Conceição, C. (2015), *Estilos de Comunicação*. Disponível em: <http://old.knoow.net/ciencsocioishuman/psicologia/estilos-de-comunicacao.htm>. [Consultado em 20/08/2018].
- Conselho Nacional de Educação. (2015). *Recomendação: retenção escolar nos ensinos básico e secundário*. Lisboa.
- Conselho Nacional de Educação. (2015). *Relatório técnico - retenção escolar nos ensinos básico e secundário*. Lisboa.
- Chiavenato, I. (2001). Teoria Geral da Administração. Rio de Janeiro: Campus. Disponível em : <http://pt.wikipedia.org/wiki/Organograma>.
- Fachada, O. (2012). *Psicologia das Relações Interpessoais*. 2ª ed. Lisboa: Edições Silabo.
- Fletcher J, Vaughn S. Response to Intervention: Preventing and Remediating Academic Difficulties. *Child Development Perspectives* Abril 2009;3(1):30-37. Available from: Academic Search Complete, Ipswich, MA. Accessed dezembro 17, 2014.

Fonseca, A. (2004). Crianças e Jovens em Risco. In M. Helena da Silva, A. Castro Fonseca, Luis Alcoforado, M. Manuela Vilar e Cristina Vieira (Eds.) *Crianças e Jovens em Risco*. Coimbra: Editora Almedina.

Galhardo, A. (2012). Aquisição de Hábitos de Trabalho e Valores de Cidadania em Percursos Curriculares Alternativos.

Ghanem, Elie; Trilla. (2008). Jaume. Educação Formal e Não Formal: Pontos e Contrapontos, São Paulo.

Gohn, M. da G. (2009). Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social [Versão eletrônica]. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, 1, 1, 28-43.

L. Marta. (2017). Relação Família-Escola: Educação dividida ou partilhada? Centro de Psicologia e Estudos sobre Educação e Família. Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/.A1162.pdf>;

Lei n.º 147/99 de 1 de setembro, publicado em DR – I Série – A, N.º 204, ( Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo).

Lopes, J. (2002). Alunos problemáticos em contexto de sala de aula. In M. S. Lemos, & T. R. Carvalho (Ed.), *O aluno na sala de aula* (pp. 153-166). Porto : Porto Editora.

Lopes, J. A. (2009). O Problema da Indisciplina nas Escolas. *Comportamento, Aprendizagem e "Ensinagem" na Ordem e Desordem da Sala de Aula*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

López, L., (2014). Pedagogía Social: Historia y Construcción Conceptual desde los discursos académicos de autores en España.

Machado, E. (2017). Pedagogia e a Pedagogia Social: Educação na Formal. Retirado de <http://www.boaaula.com.br/iolanda/producao/me/pubonile/evelcy17art.html>

Matias. H. (2017). *Prevenção e Intervenção na Educação: Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Ramos, T. 2008. *A Intervenção na Criança/Jovem em Risco - Um Percorso a Construir*. (Tese de Mestrado). Faculdade de Medicina da Universidade do Porto.

Silva, N. P. (2004). *Ética, indisciplina & violência nas escolas*. Editora Vozes: Petrópolis

Silva, C.F., Nossa, P., Silvério, J. & Ferreira, A. J. (2008) *A Problemática da Indisciplina Incidentes Críticos na Sala de Aula*. Coimbra: Quarteto.

Silva, G. (2016). *Professor, alunos, mais do que uma relação pedagógica*. Relatório Supervisionado. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Instituto Politécnico de Leiria.

Serrano. G. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais – Casos Práticos*. Editora: Porto. Edição nº7. Coleção Educação e Trabalho Social.

Thélot, C. (2010). Quel curriculum pour le XXI<sup>e</sup> siècle? Que faut-il apprendre? Que currículo para o século XXI? (pp. 07-14). Colóquios e Conferências Parlamentares; Lisboa, Portugal. Junho 7, 2010. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retirado de <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/CurrSecXXI/CurrSecXXI.pdf> em 26 de outubro 2018.

Torgesen, J. K. (2009). The response to intervention instructional model: Some outcomes from a large-scale implementation in reading first schools. *Child Development Perspectives*, 3(1), 38-40. doi:10.1111/j.1750-8606.2009.00073.

Veiga, F, Musitu, G., Pavlovic, Z., & Linares, J. (2011). Eficácia dos modelos de intervenção psico-educacional na indisciplina e violência. In S. Caldeira & F. Veiga (Orgs.). *Intervir em situações de indisciplina, violência e conflito* (Cap. 1, pp. 17-41). Lisboa: Fim de Século.

Young, C. Y., Austim, S. M., & Growe, R. L. (2011). Defining parental involvement: Perception of school administrators. *International Journal of Education and Allied Sciences*, 3(2), pp. 43-48.

*Reforça-te*

## **Apêndices**

## Apêndice 1- Inquérito por questionário aos alunos da turma de PCA – Dados pessoais

Caro(a) Aluno(a),

O presente inquérito por questionário, realizado no âmbito do estágio de Educação Social, desenvolvido pelas estudantes do Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE), no Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), tem como principal objetivo recolher informações sobre as competências pessoais e sociais dos estudantes do 8ºD da Escola EB 2/3 D.Dinis.

Agradecemos a tua colaboração e encontramos-nos totalmente disponíveis para qualquer esclarecimento.

As estudantes,

Alice Quintino e Joana Dias

### Inquérito por Questionário

#### I. Dados Pessoais

1.1. Idade: \_\_\_\_

1.2. Género: Masculino ☐ Feminino ☐

1.3. Com quem vive?

- Pais ☐ - Avós ☐ - Tios ☐

- Outro(s) ☐

Se respondeu outro(s) indique quem:

---

---

1.4. Quantas retenções já tiveste?

Uma ☐ Duas ☐ Três ☐

1.5. Pensas transitar de ano? Sim ☐ Não ☐

## II. Questões gerais

2.1. Considera as seguintes questões e assinala com um X a opção mais conveniente:

- |  | <input type="checkbox"/> |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | Sim                      | Não                      | Não sei                  |
| a) Conhece o GAAF?                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Conhece o papel do GAAF nesta escola?           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Conhece as atividades que o GAAF desenvolve?    |                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Gostarias de participar nas atividades do GAAF? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) A relação com os teus colegas é boa?            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) E com os teus professores?                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## III. Perceção dos alunos face ao envolvimento na participação

3.1. Na escola, em que atividades costumas participar.

- |  |                          |                     |                          |
|--|--------------------------|---------------------|--------------------------|
| - Diversão ou festas                   | <input type="checkbox"/> | - Visitas de estudo | <input type="checkbox"/> |
| - Debates e sessões de esclarecimento  | <input type="checkbox"/> | - Desportivas       | <input type="checkbox"/> |
| - Culturais (teatro, exposições, etc.) | <input type="checkbox"/> |                     |                          |
| - Outra(s)                             | <input type="checkbox"/> |                     |                          |



## *Reforça-te*

Se respondeu outra(s) indique-a(s):

---

---

3.2. Indica que tipo de atividades gostarias de ver desenvolvidas no GAAF?

- Visitas a escolas profissionais ☐
- Atividades de voluntariado ☐
- Atividades durante os intervalos ☐
- Apoio de banco alimentar ☐
- Apoio de roupa e material escolar ☐
- Atividades no período de férias (Natal e Páscoa) ☐
- Outra(s) ☐

Se respondeu outra(s) indique-a(s):

---

---

Obrigada pela tua colaboração!

## **Apêndice 2 – Autorização dos encarregados de educação para a participação no projeto “Reforça-te**

Exmº. Sr. Encarregado de Educação,

No âmbito do projeto “Reforça-te”, que se realiza na Escola Básica 2/3 D. Dinis, em parceria com o GAAF e com o Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE), as duas estagiárias inseridas neste mesmo projeto, pretendem desenvolver um trabalho junto desta turma, que engloba o reforço de competências sociais e pessoais, com a finalidade de manter relações sociais positivas e por conseguinte promover uma adaptação e um maior sucesso escolar.

Neste sentido, vimos pedir a sua colaboração, autorizando a participação voluntária do seu educando. Esta participação não tem quaisquer custos, consiste somente na presença em algumas tardes livres do seu educando, quando solicitado pela equipa do GAAF.

Asseguramos-lhe que os dados serão apenas acedidos pela equipa do GAAF envolvida no projeto, sendo os resultados a publicar ou divulgar apenas em formato grupal e sempre anónimos e confidenciais.

A participação é voluntária e tanto você como o seu educando podem decidir deixar de participar neste estudo em qualquer altura. Caso assim o decidam, os dados recolhidos serão automaticamente destruídos. Contudo, devemos dizer-lhe que o sucesso deste projeto depende da participação do maior número de crianças/jovens, pelo que a sua colaboração é muito importante para nós.

Assim, ficaríamos muito gratas se viesse a aceitar colaborar connosco.

Com os nossos melhores cumprimentos,

Eu, ..... (Nome em MAIÚSCULAS do Encarregado de Educação) aceito participar e autorizo o meu educando..... (Nome em MAIÚSCULAS do educando) titular do BI/Cartão de Cidadão número ..... (número de BI/Cartão de Cidadão do educando) a participar no projeto acima apresentado.

Assinatura \_\_\_\_\_

BI/Cartão de Cidadão: \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

A equipa do GAAF,  
Professora Ana Marques  
Professora Luísa Nabais  
Joana Dias

## **Apêndice 3 – Atividade 1 - dinâmica de grupo**

**2 de Maio de 2018 – 13.30h às 15h – aula de PCA – apresentação das estagiárias**

Primeiros 45m – o professor João Porfírio dará os primeiros 45m para que a turma se sinta ambientada, as estagiárias assistirão;

Segundos 45m – as estagiárias entregarão os inquéritos, apresentar-se-ão fazendo 2 atividades, um quebra-gelo e uma dinâmica de grupo.

### **Quebra-gelo:**

(colocar em círculo, ou as carteiras em “U”)

As estagiárias pedem à turma que se apresente. Estes deverão dizer o nome e uma qualidade que os defina que comece pela primeira letra do nome dos mesmos. Esta é uma maneira simples de fazer com que todos busquem qualidades dentro de si.

### **Dinâmica de grupo:**

(Sentados nos lugares habituais)

Dinâmica da Ilha Deserta

Indicar aos alunos que imaginem que foram parar a uma ilha deserta!

O objetivo desta dinâmica é verificar a qualidade dos relacionamentos interpessoais na turma, para avaliar a situação atual do clima em sala de aula e definir estratégias mais efetivas para unir o grupo. Criar maior empatia e promover relações interpessoais, promover a melhoria contínua nas relações interpessoais e na comunicação da turma.

Material: Folhas brancas e canetas.

Como realizar: Responder às questões que se encontram em papel e informar os alunos que, para que todos se sintam confortáveis, as respostas são confidenciais e não é obrigatório assinarem.

- Se você estivesse perdido numa ilha deserta, quem desta turma gostarias que estivesse contigo nessa ilha?
- Se tivesses que organizar um evento ou uma festa importante, qual dos seus colegas gostarias que te ajudasse a organizar?

*Reforça-te*

- Se ganhasses uma viagem onde pudesses levar três pessoas, quem escolherias desta turma para levars contigo?

## **Apêndice 4 – Segunda dinâmica de grupo**

### **Aula de dia 9 de maio de 2018 – 90 minutos**

As estagiárias apresentarão os inquéritos aos 4 alunos que faltaram na aula do dia 2 de maio;

Posteriormente, faremos mais algumas dinâmicas (número de dinâmicas conforme a aula for decorrendo).

**Dinâmica 1** – Todos os alunos andam pela sala com a cadeira na mão (num espaço onde caibam as 12 cadeiras alinhadas) de seguida, as estagiárias indicarão que a turma se deverá alinhar por ordem alfabética, depois por idades. Nota muito importante: ninguém neste jogo pode falar, apenas podem utilizar gestos.

Objetivo: Facilitar a integração entre os alunos da turma; melhorar a relação interpessoal.

**Dinâmica 2** – “Dança da cadeira” – colocar 11 cadeiras em círculo, 12 elementos à volta das cadeiras ao som da música. Em tempo algum os alunos poderão ficar de pé, portanto os elementos que supostamente sairiam ou ficariam de pé, neste jogo adaptado terão que se sentar no colo dos restantes colegas. No final, com apenas uma cadeira, todos se sentarão no colo uns dos outros.

Dinâmica para descontrair, para fazer com que os alunos pensem na cooperação em grupo.

**Dinâmica 3** – 1 folha de papel A4 para cada elemento, mais 12 molas para prender as molas à camisola pelas costas, de pé, cada elemento passará e escreverá uma qualidade numa qualquer parte da folha. Cada elemento poderá ler para a sala de aula e opinar o que foi escrito sobre si.

Objetivo da dinâmica: Conhecimento de si mesmo e melhorar relacionamentos e integração interpessoal.

**Dinâmica 4:** Entregar uma folha de jornal a cada aluno, pedir que cada um “amachuque” a folha, sem rasgar, o máximo que conseguirem. Após todos “amachucaram”, as estagiárias solicitam que “desamachuquem” a folha de jornal e de seguida, explicam que a folha representa as nossas palavras, que uma vez ditas, ficam para sempre e não podemos voltar atrás no que foi dito. Por isso, devemos sempre ter cuidado com o que dizemos ao próximo, pois podemos magoá-lo.

Objetivo- Conhecer as nossas relações com as pessoas e perceber qual a influência delas sobre a nossa vida.

## **Apêndice 5- “Em conjunto vamos conseguir!”**

### **Aula de dia 16 de maio de 2018 – 45 minutos**

O professor João Porfírio dará 45m de aula.

Posteriormente as estagiárias falarão sobre a Badoka Safari Park, o Vilaverde Paintball ou o kartódromo de Odivelas – ver o que eles preferem.

Falar sobre o dia da culinária – fazer um salame e cada um ver uma receita fácil de doce ou salgado para que se possa vender e angariar fundos (verificar a possibilidade de se fazer e trazer quarta feira para vender para a semana no intervalo.)

Fazer grupos para a divisão de tarefas. O responsável pelo dinheiro, o responsável por ver 12 receitas, o responsável por falar à escola etc.

Este ano fazer dinheiro para conseguirem ir ao Paintball ou ao Kartódromo de Odivelas (o escolhido) e preparar tudo para a visita à Badoka (caso seja do interesse dos mesmos), divulgá-la para o próximo ano e tentar que seja uma atividade para a escola toda.

Link safari - <https://badoca.com/safari/>

Raftinf Africano - <https://badoca.com/rafting-africano/>

My camp – Parque Aquático - <https://www.mycamp.pt/parque-aquatico/>

## **Apêndice 6 – Tabelas para as vendas de bolos e responsáveis pelo dinheiro**

Responsáveis pelo dinheiro – Aluna D e LV (assinar todos os dias aquando entrega do dinheiro ao GAAF)

Aluno A (21 e 28 de maio)	Talheres, pratos, doces;	Cumpriu
Aluno CD (23 de maio e 5 de junho)	Guardanapos, espetadas de gomas;	Cumpriu
Aluno CV (25 de maio)	Sumos e pizzas;	Cumpriu
Aluno D (22 e 30 de maio; 5 e 6 de junho)	Sobremesas e bolo de chocolate;	Cumpriu
Aluno DC (24 de maio)	Salame e bolo;	Cumpriu
Aluno J (4 de junho)	Bolo e sobremesa;	Cumpriu
Aluno L (29 de maio)	Espetadas de gomas;	Cumpriu
Aluno LV (21 e 29 de maio; 5 e 6 de junho)	Sobremesa, salgados, bolo de bolacha;	Cumpriu
Aluno S (dia 22 de maio e 5 de junho)	Copos, bolo de laranja;	Cumpriu
Aluno T (dia 6;7 de junho)	Sumos e bolo;	Cumpriu



## **Apêndice 7 – Dia da Culinária**

6 de Junho de 2018

Os alunos e as estagiárias utilizarão os 90 minutos para procederem à realização do dia da culinária. Todos trouxeram os utensílios para que fosse confeccionado um salame (ideia dos alunos na aula anterior). Embora não haja aulas com o professor João Porfírio, as estagiárias utilização o tempo da aula, para a realização desta atividade.

Avaliação da atividade por parte das estagiárias:

Como não havia aula obrigatória, muitos deles informaram que não iriam à aula, de facto faltaram quatro elementos, mas contamos com os seis elementos em sala de aula, que meticulosamente ajudaram a fazer dois salames e no final os saborearam, dividindo entre todos.



*Figura 1 – Dia da Culinária*



*Figura 2 - Salame*

## Apêndice 8 – Inquérito final aos alunos – Avaliação

Caro(a) Aluno(a),

O presente inquérito por questionário, realizado no âmbito do estágio de Educação Social, desenvolvido pelas estudantes do Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE), no Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), tem como principal objetivo recolher informações gerais, de forma a avaliarmos o projeto “Reforça-te”.

Agradecemos a tua colaboração e encontramos-nos totalmente disponíveis para qualquer esclarecimento.

As estudantes,

Alice Quintino e Joana Dias

### Inquérito por Questionário

#### I. Perceção dos alunos face ao envolvimento na participação das atividades

1.1. Recomendarias a outros alunos as atividades realizadas pelo GAAF? Sim ☐ Não ☐

1.2. Se sim, porquê? (Podes escolher mais que uma opção).

- |  |                          |                                 |                          |
|--|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| - Foi divertido                                      | <input type="checkbox"/> | - Aprendi a trabalhar em equipa | <input type="checkbox"/> |
| - Foi motivador                                      | <input type="checkbox"/> | - Aprendi a ouvir os outros     | <input type="checkbox"/> |
| - Aprendi a modificar alguns dos meus comportamentos | <input type="checkbox"/> |                                 |                          |
| - Outra(s)   | <input type="checkbox"/> |                                 |                          |

Se respondeu outra(s) indique-a(s):

---

---

1.3. Quanto às atividades realizadas pelo GAAF, foram importantes para ti?

Sim ☐ Não ☐

1.4. Pensas que o GAAF fez um bom trabalho?

Sim ☐ Não ☐

1.5. Neste momento, ficaste a conhecer melhor o trabalho do GAAF?

Sim ☐ Não ☐

## II. Questões finais

2.1. Considera as seguintes questões e assinala com um X a opção mais conveniente:

- a) Já sou capaz de ter uma boa relação com os meus colegas. Sim ☐ Não ☐ Por Vezes ☐
- b) Já sou capaz de pedir desculpas. Sim ☐ Não ☐ Por Vezes ☐
- c) Já sou capaz de ajudar os outros. Sim ☐ Não ☐ Por Vezes ☐
- d) Já sou capaz de definir objetivos. Sim ☐ Não ☐ Por Vezes ☐
- e) Já sou capaz de conhecer as minhas capacidades e limitações. Sim ☐ Não ☐ Por Vezes ☐

Obrigada pela tua colaboração!

## **Apêndice 9 – Inquérito final para os professores e equipa do GAAF**

Caro(a) Professor(a),

O presente inquérito por questionário, realizado no âmbito do estágio de Educação Social, desenvolvido pelas estudantes do Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE), no Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), tem como principal objetivo recolher informações, de forma a avaliarmos o projeto “Reforça-te”, desenvolvido com a turma do 8ºD.

Agradecemos a sua colaboração e disponibilidade.

As estudantes,

Alice Quintino e Joana Dias

### Inquérito por Questionário

#### IV. Dados Sociodemográficos

1.1. Idade: \_\_\_\_\_

1.2. Género: Masculino ☐ Feminino ☐

1.3. Habilitações Académicas:

Licenciatura em \_\_\_\_\_

Pós- Graduação em \_\_\_\_\_

Mestrado em \_\_\_\_\_

1.4. Tempo de serviço \_\_\_\_\_

1.5. Qual a disciplina que leciona? \_\_\_\_\_

#### V. Perceção do clima em sala de aula

### Reforça-te

Leia atentamente as afirmações abaixo e selecione com um (x) o seu nível de concordância ou discordância de acordo com a resposta que melhor reflete a sua opinião em relação a cada uma delas:

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
2.1. Muitos dos alunos não respeitam os professores em sala de aula.					
2.2. Alguns alunos alteraram o seu comportamento durante o desenvolvimento do projeto.					
2.3. Os alunos já assumem responsabilidades pelos seus atos.					
2.4. Alguns alunos aprenderam a definir objetivos.					
2.5. Os alunos já têm uma relação saudável com os professores que lecionam nesta turma de PCA.					
2.6. Houve melhorias nas atitudes dos alunos da turma do 8ºD no último período.					

Obrigada pela sua colaboração!

## **Apêndice 10 - Atividade Final – Saída ao Parque Aventura Sniper**

12 de junho de 2018

Avaliação da atividade: contamos com 7 elementos dos 10, pelo que foi positivo. Todos se divertiram muito e agradeceram, pois nunca tiveram uma saída em contexto escolar.

Posteriormente, foi-lhes entregue um questionário, onde os resultados se encontram na Avaliação.



*Figura 3 - Parque Aventura Sniper 1*